بسم الله الرحمن الرحيم

الجودة الشاملة في التعليم

بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد

الأسس والتطبيقات

رقـــم التصنيـــف : 370.11
المؤلف ومن هو في حكمه: حسن حسين البيلاوي واخرون
تحرير: رشدي احمد طعيمة
عنـــوان الكتـــاب: الجودة الشاملة في التعليم: مؤشرات تميز ومعايير الاعتماد
رقـــم الايـــداع : 2332/9 /2005
الـواصفـــــات: /استراتيجية التعلم//التربية//طرق التعلم/
بيـانـــات النـشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع
* - تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى
2006م - 1426هـ



دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة

عمان-العبدلي-مقابل البنك العربي
هاتف:5627049 فاكس:5627059
عمان-ساحة الجامع الحسيني-سوق البتراء
هاتف:4640950 فاكس:4617640
ص.ب 7218 - عمان 11118 الأردن
www.massira.jo

الجودة الشاملة في التعليم

بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد

الأسس والتطبيقات

تحرير

ا.د. رشدي أحمد طعيمة

المؤلفون

ا. د. حسن حسين البيلاوي

ا.د. رشدي أحمد طعيمة — ا.د. سعيد أحمد سليمان

ا.د. عبد الرحمن النقيب — ا.د. محسن المهدي سعيد

ا.د. محمد بن سليمان البندري — ا.د. مصطفى أحمد عبد الباقي



1- الأستاذ الدكتور / حسن حسين البيلاوى

كلية التربية – جامعة بنها، العميد الأسبق لكلية التربية بجامعتي بنها (بمصر) والإمارات، وكيل أول وزارة التربية والتعليم سابقا وكبير مستشارى التعليم بهيئة التنمية التربوية. ورئيس اللجنة العليا للمعايير القومية للتعليم بمصر . عمل مستشارًا للبنك الدولي واليونسكو والألكسو والاتحاد الأوروبي.

2- الأستاذ الدكتور رشدى أحمد طعيمة

كلية التربية – جامعة المنصورة، العميد الأسبق لكليات التربية بدمياط والمنصورة والإمارات وجامعة السلطان قابوس ونزوى (بعمان) والمستشار الأكاديمي الأسبق لكليات التربية بوزارة التعليم العالي بعمان. عمل مستشارًا لليونسكو والألكسو والاتحاد الأوروبي، والايسيسكو والبنك الدولي والاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية . وعضو سابق بالمكتب الفني للاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم العالي بالإمارات وعضو سابق بالمحكمة العليا للأحزاب بمصر .

3- الأستاذ الدكتور سعيد أحمد سليمان

رئيس قسم أصول التربية بكلية التربية – جامعة الإسكندرية . عمل رئيسا لقسم أصول التربية بكلية التربية، جامعة الإمارات، عضو مركز ضمان الجودة والاعتماد بجامعة الإسكندرية . ومقرر لجنة المعايير للإدارة المتميزة، وعضو اللجنة القومية لوضع المعايير القومية في مصر عمل مستشاراً للبنك الدولي والاتحاد الأوروبي في مجال التعليم .

4- الأستاذ الدكتور/ عبدالرحمن النقيب

كلية التربية – جامعة المنصورة . مستشار مركز الدراسات المعرفية والمعهد العالي للفكر الإسلامي بواشنطون. وجامعة طرابلس الإسلامية العالمية وعضو في عدد من الهيئات المصرية والعربية والعالمية في مجال التربية الإسلامية.

5- الأستاذ الدكتور محسن المهدى سعيد

كلية الهندسة – جامعة القاهرة، المدير التنفيذي ورئيس مجلس إدارة وحدة مشروعات تطوير التعليم العالي، ورئيس اللجنة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد والاعتراف بالشهادات ومعادلة الدرجات العلمية . عضو الهيئة الدولية لمجلس اعتماد التعليم العالي في الولايات المتحدة . وعضو في مجموعة خبراء اليونسكو لوضع الضوابط والمعايير الخاصة بجودة التعليم واعتماده .

6- الأستاذ الدكتور محمد بن سليمان البندرى

كلية التربية بصحار (سلطنة عمان)، مدير عام كليات التربية، وزارة التعليم العالي، وأستاذ زائر كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، وعضو لجنة الاعتماد المؤسسي واللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم بسلطنة عمان .

7- الأستاذ الدكتور/ مصطفى أحمد عبدالباقى

رئيس قسم الدراسات التربوية – كلية التربية بنزوى (سلطنة عمان) أستاذ مشارك بجامعتي القاهرة والسلطان قابوس، وأستاذ زائر بجامعة لشبونة بالبرتغال، ورئيس لجنة ضمان الجودة بكلية التربية بنزوى، والباحث الرئيسي في دراسة ضمان الجودة بوزارة التعليم العالي، وعضو لجنة التخطيط لتأسيس آلية وطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بعمان.

---

(1) الأسماء مرتبة أبجدياً.

فهرس المحتويات

بين يدي الكتاب

الفصل الثالث

الاتجاهات العالمية لضمان الجودة

الفصل الرابع

الجودة و التميز بين الإدارة و المنهج "دراسة في الأدبيات"

الفصل الخامس

معايير الجودة في أداء المعلم

الفصل السادس

مفهوم الجودة الشاملة الأصول الإسلامية والغربية

الباب الثاني

النماذج والتطبيقات

الفصل السابع

التجارب العالمية

الفصل الثامن

الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم
التجربة المصرية فى التعليم قبل الجامعى

الفصل التاسع

ضمان الجودة والاعتماد
التجربة المصرية فى التعليم العالي

الفصل العاشر
ضمان الجودة والاعتماد
التجربة العمانية في التعليم العالي

الفصل الحادي عشر
تطوير كليات التربية بين
معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة

بين يدي الكتاب

مقدمة:

لم تكن قيمة رأس المال البشرى في أي يوم من الأيام أكثر أهمية مما هى عمليه الآن .. مما أعطى التعليم كمؤسسة مجتمعيه مسئولة عن تنشئة و تنمية الإنسان .. شأنا عظيما و مكانة خاصة من بين غيرها من المؤسسات" و جعل للتعليم بالتالى أبعاداً قومية تتعدى حدود التدريس بمفهومه الضيق إلى أن يكون قضية أمن قومى تتحدد في ضوئها مسارات المستقبل بل قد يتوقف عليها وجود المجتمع ذاته ..

أزمة المعلم:

و المعلم من بين الأبعاد التربوية المختلفة يحتل منزلة خاصة و أهمية تفوق غيره من الأبعاد .. فالمعلم الجيد يستطيع أن يجبر ما في المنهج من قصور و المعلم السئ يستطيع، بحمد الله الذى لا يحمد على مكروه سواه، أن يئد كل مبادرات النجاح و يحطم كل بوارق الإنجاز و يطفئ كل شموع الأمل ..

و تكاد تجمع الأدبيات العربية على أن إعداد المعلم العربى يواجه أزمة طاحنة، ومصادر هذه الأزمة كثيرة، لعل من أكثرها شيوعا، وأشدها إلحاحا، و أعظمها خطورة ما يلى :

أ- الذين يلتحقون ببرامج إعداد المعلمين هم في معظم الأحيان من مستويات أقل من غيرهم من حيث القدرة أو الموهبة - بسبب تدنى مكانة المعلم مجتمعا ..

ب- برامج و مناهج إعداد المعلمين لا تقوم على قاعدة معرفية معَّرفة تعريفا جيداً ومستمدة جزئيا من البحث العلمى و التربوى الأصيل .

جـ- معظم البرامج تفتقر الجدية والرصانة الأكاديمية و التجانس و التكامل المطلوب بين النظرى و العملى، بين ما يقال في الدروس وما يطبق على أرض الواقع ..

و تكاد تنتهى هذه الأدبيات أيضا إلى حقيقتين مرتبطتين بما سبق وهما :

أ- لا يعطى أى إصلاح تربوى النتائج المرجوة بدون مشاركة المعلمين .

ب- مفتاح النجاح يكمن في توفير مدرسين تم إعدادهم و تأهيلهم بعناية فائقة لإحداث تغييرات جوهرية في شخصيات طلبتهم و مدارسهم على حد سواء ..

و يبدو أن هذه أزمة عالمية و ليست عربية فقط .. إذ أشارت الأدبيات العالمية إلى أن هناك شعوراً بعدم الرضا عن مستوى المعلم مما أوجد الحاجة لإعادة النظر في نظم إعداده للوصول إلى معلم معد إعداد عاليا . وفى أمريكا مثلا صدر عام 2002 قانون No child left behind يوصى بعدم ترك أى طفل دون تعليم جيد . و تطلب ذلك إعادة النظر في كليات و مؤسسات إعداد المعلمين خلال الفترة من 2005 / 2006 بحيث يتوفر لكل طفل تعليم جيد .

و امتدت يد الإصلاح لتشمل الأنظمة التعليمية كلّها و ليست فقط مؤسسات إعداد المعلمين، وساد توجه بين كافة الدول لإنشاء نظام تعليمى متميز يؤكد على الذاتية القومية و القدرة على المنافسة العالمية في وقت واحد مستفيدة في ذلك من التطور العلمى الهائل في المستحدثات التكنولوجية واستخدامها في العملية التعليمية، والتدريب، و يتطلب ذلك بالطبع وضع استراتيجية قومية تتضمن خططا و برامج تستفيد مما هو مطروح على الساحة من أفكار للتطوير أو آليات تساعد عليه ..

الجودة الشاملة :

ومن بين المفاهيم الأكثر انتشاراً الآن، لتطوير أساليب العمل في مختلف المجالات مفهوم الجودة الشاملة .. و يشير هذا المفهوم بشكل مجمل إلى مجموعة المعايير والإجراءات التى يهدف تبنيها و تنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاه للمؤسسة و التحسين المتواصل في الأداء و المنتج وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق وأقل جهد و تكلفة ممكنين

كما يتبلور مفهوم إدارة الجودة فيما يتبعه المسئولون عن سير المؤسسة من أساليب إدارية و أنشطة و ممارسات في إطار عمليات التخطيط و التنظيم و التنفيذ و التنسيق و المتابعة، و ذلك وفقا لنظم تقود إلى التحسين الدائم للأداء و المحافظة على اضطراد مستوى الجودة ..

ولقد ظهر مفهوم الجودة أول ما ظهر في إطار الصناعة و الاقتصاد . و تأكد أن تطبيقه سوف يؤدى إلى مزايا كثيرة لعل من أهمها :

أ- زيادة ثقة العملاء في المنتج و الاعتماد عليه .

ب- انخفاض عدد الشكاوى و التعامل مع المقدم منها بسرعة و اتخاذ إجراءات فعالة لمنع تكرارها .

جـ- وضع نظام لضمان الجودة لحيازة ثقة العملاء و المستهلكين .

د- تحسن تكاليف إنتاج الوحدة وزيادة إنتاجية القيمة المضافة

هـ- زيادة حجم الإنتاج مع انخفاض تكلفته و إمكانية زيادة سعر بيع المنتج .

و- زوال الأعمال الفاقدة و تقليل أعمال الإعادة و تحسين الكفاءة

ز- انخفاض تكاليف التفتيش و الاختبار .

ح- اتساع مساحة التسويق، و الحصول على معلومات أفضل عن السوق .

ط- تطبيق و تحسين التكنولوجيا الحديثة .

ى- تحسين العلاقات الإنسانية و تحطيم الفواصل بين الإدارات و استغلال كل الطاقات مع سهولة اكتشاف المواهب .

ك- تطوير المنتجات الجديدة بصورة أسرع و أفضل و تقديم منتجات تنافس في السوق العالمى .

ل- إصلاحات المصانع و المعدات و توسعاتها تتم بصورة أكثر منطقية ووفقاً للأولويات.

الأخطاء التنظيمية السبعة:

وفى مقابل هذه العوامل التى تؤدى إلى تحقيق فوائد مؤكدة من تطبيق مفهوم الجودة الشاملة تقف عوامل أخرى يمكن أن تعوق تحقيق هذه الفوائد سماها دمنج رائد الجودة الشاملة، الأخطاء التنظيمية السبعة. ولقد حدد دمنج هذه الأخطاء التي تكون أحيانا مميتة لذا يجب على الإدارة معرفة كيفية حلها أو تجنبها، وهى :

أ - التركيز على أهداف الربح القصير .

ب - عدم ديمومة الهدف باتجاه التحسين .

جـ- عدم كفاية أنظمة تقويم الأداء للعاملين و الأساليب و الأسس التى تستند إليـها في تحديد الجدارة .

د- التغيير المستمر في الإدارات العليا

هـ- عدم بناء الجودة في المنهج منذ الخطوة الأولى

و- كلف ضمان المنتج المرتفعة التى تتحملها المنظمات

ز- إدارة المنظمة على أساس الأرقام الملموسـة فقـط . بمعنـى اتخـاذ القـرارات في ضـوء البيانات المتاحة و تجاهل البيانات التى تحتاج إلى جهد للتحليل .

- التعليم و الجودة

كان من الطبيعـى أن تتسـرب هـذه المفـاهيم و الأفكـار مـن قطـاعى الصناعـة و الاقتصاد إلى قطاع التعليم، شأن الكثير مـن المفـاهيم و الأفكـار التربويـة التـى تعـود في أصولها إلى ميادين أخرى .

و أصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلبا ملحا من أجل التفاعل و التعـامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتســارع المعرفـى و التكنولوجـى، و تـتزايد فيـه حمًـى الصراع و المنافسة بين الأفراد والجماعات و المؤسسات .

إن الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم يمكّننا من تحقيق جودة التعليم الذى هـو أداة التنمية و التقدم وتكامله معرفيا و مهاريا ووجدانيا، ومن ثم الوفـاء باحتياجـات المجتمـع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة.

الجودة إذن ترتبط بالملاءمة للغرض، وقد حدَّد كل من ريـد Reid و شـو shaw صفاتها في العملية التعليمية بما يلى :

أ- المنهاج الدراسى مناسب لحاجات الكلية و اهتماماتهم و أهدافهم .

ب- نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الطلبة للمعلومات

جـ- نسبة احتفاظ عالية و نسبة تسرب منخفضة (أكثر من المقررات الأقل جودة)

د- نسبة نجاح عالية أكثر من تلك التى تحرزها مقررات مرادفة بنوعية أقل جودة .

وليس في ذلك إغفال بالطبع لباقى أبعاد العملية التعليمية

إن التوجيه نحو الحرص على الجودة الشاملة يعنى في الحقيقة عدم الاكتفاء بتوفير مواصفات جودة المنتج (سلعة أو خدمة) إنما يعنى و يقتضى ضرورة توفير مقومات أخرى تشمل كافة ظروف و مراحل تقنينه و إعداده كمنتج لضمان كفاءته و عائده عند استخدامه عاجلاً . أو آجلا . وهذا هو المقصود بالشمولية.

وفى إطار الشمولية أيضا تقول إن الجودة ليست مسئولية فردية تلقى على عاتق فرد واحد أو على كاهل شخص معين و إعفاء الآخرين من الخضوع لها . إنها مسألة جماعية تفرض على كل فرد مسئولية تحسين أدائه و رفع مستواه إلى أقصى درجة يستطيع.. وصدق الله إذ يقول : "اتقوا الله ما استطعتم" محاولاً الوصول إلى المستويات القياسية والمعايير و المواصفات التى اتفقت الهيئات المتخصصة أنها مطابقة لشروط الجودة . و أنها سوف تؤدى في نهاية المطاف إلى تحقيق أهداف المؤسسة بأقصى درجة من الكفاءة. ومن ثم نقول إن الجودة وسيلة لا غاية .. إذ يتحدد في ضوئها مدى قدرة المؤسسة على تحويل أهدافها إلى واقع فعلى .. و طموحاتها إلى شئ محسوس بعد أن مجردًا حقيقة بعد أن كان حلما..

فكرة الكتاب :

والأدبيات التربوية العربية مازالت في رأينا تفتقر إلى كتاب مرجعى يتناول الجوانب النظرية والعملية لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم . و يعرض إلى ما يرتبط به من مفاهيم مثل الاعتماد الأكاديمى .. كما يستعرض نماذج عملية و تطبيقات واقعية لهذه المفاهيم .

من هنا ظهرت فكرة الكتاب الذى بين يدى القارئ الكريم ..

أهداف الكتاب :

فى ضوء، ما سبق تتحدد أهم أهداف هذا الكتاب فيما يلى :

أ- مناقشة المفاهيم و الأفكار المرتبطة بالجودة الشاملة . و محاولة التحديد الدقيق للمصطلحات التى قد تختلف حول بعض الأدبيات، و بيان أهم الفروق بين استخدامات المصطلح الواحد في ميادين مختلفة .. الاقتصاد، الصناعة، التعليم .. إلخ

ب- عرض أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الجودة الشاملة من حيث الأسس والمعايير والمواصفات القياسية التى يُعتمد عليها لتطبيق هذا المفهوم أو لاتخاذها منطلقا للحكم على ما توفر منها في المؤسسة التعليمية .

جـ- بيان الأصول الإسلامية للجودة الشاملة و مقارنة هذا المفهوم في الثقافة الإسلامية كما وردت في كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، بما يشيع في الكتابات الغربية و الأدبيات الأجنبية .

د- عرض أهم التجارب العالمية و العربية في مجال الجودة الشاملة في التعليم و مناقشة خطوات إعداد مشروعات الجودة الشاملة في عدد من الدول الغربية و العربية على مستوى كل من التعليم العام والتعليم العالى .

و لعل الحاجة لهذا الهدف الأخير واضحة إذ تتردد في ساحة التربية أسئلة كثيرة عن أساليب تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم و آثار ذلك ..

إن تطبيق الأفكار الجديدة في قطاع التعليم يواجه ترحيبا حينا و صدوداً أحيانا، لما عُرِف عن المؤسسات التعليمية بأنها من أكثر المؤسسات المجتمعية ثباتا و استعصاء على التغيير .. مما يجعل النماذج العملية و التجارب الواقعية التى شهدتها ساحة التعليم العربى خير شاهد على إمكانية تحويل الأفكار المجردة إلى محسوسة . و الآمال إلى حقائق، و الثوابت إلى متغيرات .

أقسام الكتاب:

وفى ضوء ما سبق أيضا ينقسم الكتاب إلى بابين رئيسيين هما :

- الباب الأول : الأسس و المفهومات. و يشتمل على ستة فصول .
- الباب الثاني : النماذج و التطبيقات و يشتمل على خمسة فصول

الباب الأول

الأسس والمفهومات

الفصل الأول: بين المفهوم والمصطلح

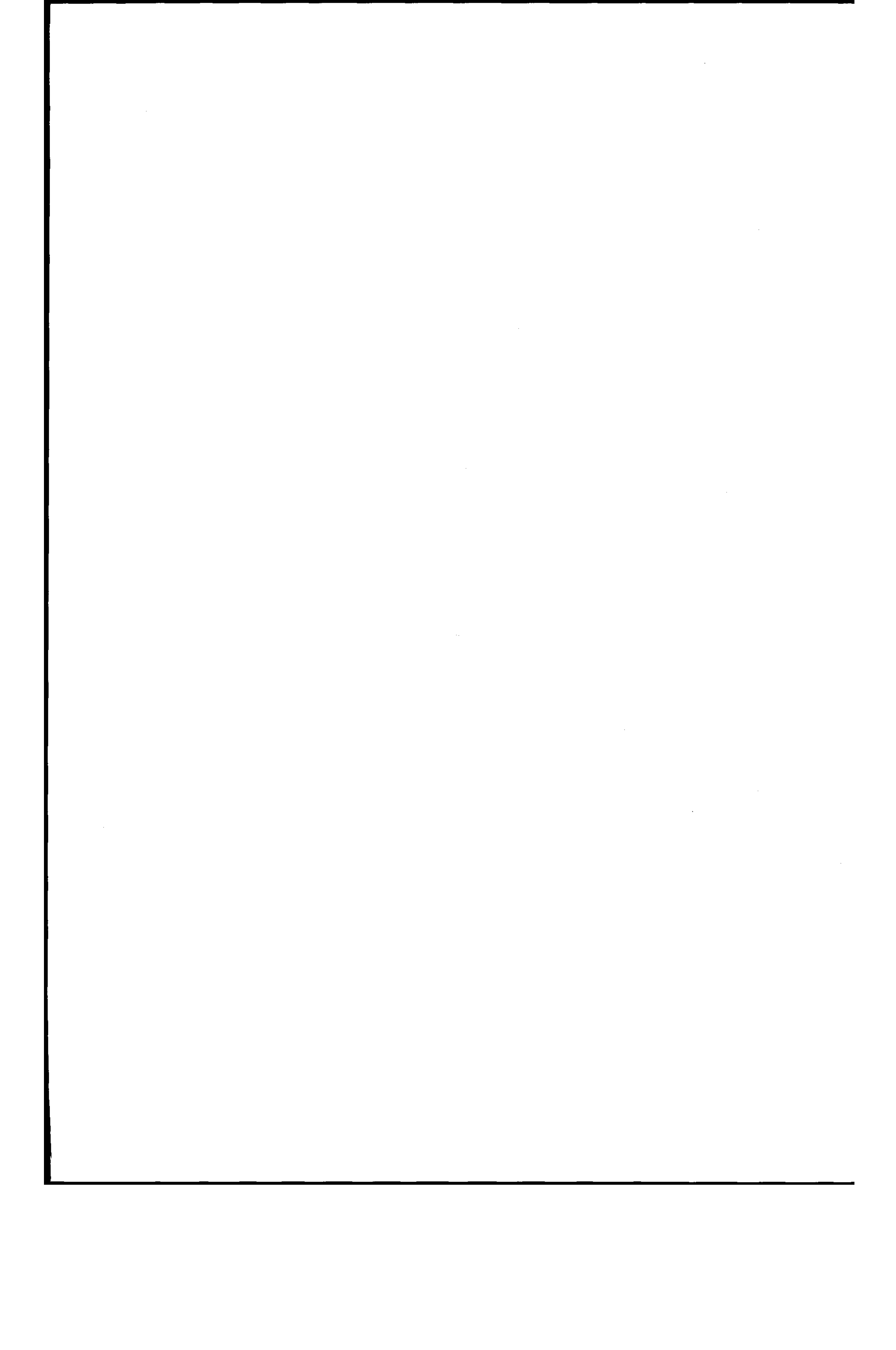
الفصل الثاني: أسس المعايير و الجودة الشاملة

الفصل الثالث: الاتجاهات العالمية لضمان الجودة

الفصل الرابع: الجودة و التميز بين الإدارة و المنهج "دراسة في الأدبيات"

الفصل الخامس: معايير الجودة في أداء المعلم

الفصل السادس: مفهوم الجودة الشاملة الأصول الإسلامية والغربية



الفصل الأول

بين المفهوم و المصطلح [1]

مقدمة:

يرتبط فكـر الاعتمـاد الـتربوى Accreditation لمدارس التعليـم قبـل الجـامعى، ومؤسسات التعليم العالى، ارتباطا وثيقـا بمبـادئ إدارة الجـودة Quality Management Principles، و التى تبدو متداخلـة في مضمونـها ومخرجاتـها . كمـا يـترابط أيضـا فكـر الاعتماد مع مفاهيم أخرى قد تبدو متوازية معـه، كالاعـتراف بالشـهادات أو تراخيـص مزاولة المهنة Licensing.

ولعل من المفيد تتبع منشأ الجودة كمفهوم، وهى أحد الفروع الهامة بعلـوم الإدارة الحديثة . ويرجع تاريخ استحداثها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث طبقـت اليابـان أسس الجودة على الصناعة فأحدثت طفرة هائلة، تلتها الولايات المتحدة في الخمسـينيات من القرن الماضى، ثم تطرقت أسس الجودة إلى كل الأنشطة و المهن في جميع أنحـاء العـالم ومنها التعليم، و تعددت وتداخلت مفاهيمها مما يحدونا إلى محاولة تحديد تعريفاتها المتفـق عليها :

الاعتماد يعرفه هو جتون Haughton بأنه المستوى أو الصفة أو المكانة التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنـامج التعليمـي مقـابل اسـتيفاء معايـير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويـم الـتربوي . بينمـا تذكـر لجنة التعليم العالي Commission on Higher Education أن المصطلـح يشير إلى ممارسـات تقوم بها هيئـة خارجيـة، وهـي مؤسسـة الاعتمـاد لمساعدة المؤسسات الشبيهة لها، والتي لها خدمة في المجال ممن يتقدم إليـها للحصول على الاعتماد في عملية التقويم، وتحسين أهدافها التعليميـة .

---

(1) دكتور رشدى أحمد طعيمة

إنه إحدى الوسائل التي يتبناها المجتمع التعليمي بغية التنظيم الذاتي والمراجعة المثلية من أجل تقوية ودعم نوعية وكفاءة التعليم بصورة تجعله موضع ثقة الناس والتقليل من مدى تحكم الأجهزة الخارجية .

الرقابة على الجودة تشمل الجهود اللازمة لتحقيق الجودة والحفاظ على استمرارية جودة مرتفعة للمنتجات والخدمات المزمع استخدامها . بمعنى أنها الجهود المبذولة لضمان صلاحية المنتج وهذه الصلاحية يتم قياسها وفقاً لمواصفات ومحددات معينة .

معايير قياسية وهي معايير للمقارنة تستعمل لوضع أهداف وتقييم الإنجاز وقد تكون هذه المعايير عبارة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة (مثلاً نسبة الطلاب الذين أتموا دراسة إدارة الأعمال) وقد تكون هذه المعايير أيضاً عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة (مثلا عدد نشرات البحوث التي قام بها كل عضو هيئة دراسية متفرغ في جامعة كذا) .

مؤشرات الجودة وهي البيانات التي يمكن قياسها إيجابياً ويعتمد عليها كمقياس للجودة أو الإنجاز (مثلا نسبة عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحملون شهادة الدكتوراه، يمكن الاستناد إليها كمؤشر لجودة أعضاء الهيئة التدريسية، وكذلك نسبة الخريجين الذين يعملون في مجال تخصصهم يمكن الاستناد إليها كمؤشر لعلاقة البرامج بالعمل التخصصي) .

وتؤخذ المؤشرات عادةً من البيانات المنشورة وعادةً ما تكون دليلاً غير مباشر على جودة الموضوع الذي تُعنى به ونتيجة لذلك فإن الأمر يتطلب عادةً وضع العديد من المؤشرات لتقييم الإنجاز وقد تتطلب المعلومات الناتجة عنها بعض التفسيرات في ظل الظروف السائدة .

التميز إن كلمة " تميز" أصلها كما تقرر القواميس "ميز" ويقال تميزوا أي ساروا في ناحية وانفردوا . وامتاز الشي بدا فضله على غيره . والتميز اصطلاحاً حالة من التفوق وامتلاك الفرد المقوم الأساسي لجودة معينة وحصوله على درجات نادرة . وتختلف الجودة عن التميز في أن الأولى

تشمل جميع جوانب المؤسسة، بينما يقتصر الثاني على جانب معين أو أمر دون آخر . ويقصد بالتميز إذن Excellence أن يعني بجانب محدد من جوانبه الشاملة .

إن الدعوة إلى الجودة الشاملة لا تعني تحقيقها كاملة في مختلف جوانب العمل الجامعي وفي وقت واحد . وهذا أمر يصعب، إن لم يكن يستحيل تحقيقه، فضلاً عما يخلفه من آثار نتيجة التقدم غير المدروس . المطلوب إذن التميز . أي البدء بقطاع معين يمكن في ضوء تجربته تعميم النتائج .

الاعتماد المؤسسي اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج، ومستويات إنجاز الطلاب والهيئة الأكاديمية وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية .

الاعتماد البرامجي ويطلق عليه الاعتماد البرامجي أو التخصصي ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة .

الجودة تعرف بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة . بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة .

الجودة الشاملة يقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع .

إدارة الجودة الشاملة وتعني أن لكل منظمة أهدافها الخاصة بها تستطيع مع غيرها من المؤسسات أن تحقق الجودة الشاملة . ولا يتم لها ذلك إلا من خلال عدة عوامل ومتطلبات رئيسية تحقق الجودة بالنسبة للمنظمة ككل . تشمل

مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ويتطلب ذلك إدارة فاعلة للجودة بالنسبة للمنظمة تراعى الاستراتيجيات المستقبلية . وتتطلب التزام الإدارة العليا والإدارة التنفيذية بالجودة وتطويرها، وخلق بيئة علمية واعية بالجودة من جميع نواحيها حيث هناك ارتباط بين إدارة الجودة وبعض الجوانب أو العوامل السلوكية إضافة إلى الجوانب الفنية .

التربية للجودة هي العملية التي تهدف إلى توعية المتعلم وزيادة اهتمامه بالجودة من حيث معارفها وميادينها ونظرياتها وأساليب تطبيقها، وتزويده بالمعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات والدوافع والقيم التي تساعده على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العملية وفي علاقته مع ذاته ومع الآخرين .

ضبط الجودة ويقصد به نظام يحقق مستويات مرغوبة في المنتَج عن طريق فحص عينات من المنتج " وتعرفه معاجم أخرى بأنه يعني الإشراف على العمليات الإنتاجية لتحقيق إنتاج سلعة بأقل تكلفة وبالجودة المطلوبة طبقاً للمعايير الموضوعية أي لنوعية الإنتاج .

الفصل الثانى

أسس المعايير و الجودة الشاملة [1]

أهمية المعايير:

إن حركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعنى عقداً اجتماعياً، ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية، بل أيضا بين الآباء والطلاب من جهة والسلطات التربوية، والمعلمين من جهة ثانية. وبعبارة أخرى فإن المعايير هى بمثابة عقد اجتماعى جديد في المجتمع بصفة عامة، حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً. وفى هذا الصدد تلعب المعايير أهمية خاصة تتحدد كما يلى (10) :

1. وضع مستويات معيارية متوقعة، ومرغوبة، ومتفق عليها، للأداء التربوى في كل جوانبه.
2. تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين.
3. إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.
4. وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسى لأعضاء هيئة التدريس.
5. تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب، والتخطيط للتعلم المستقبلى بكل ثقة.
6. استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.
7. إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب. ودورهم كمتخصصين.
8. إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب.

---

(1) دكتور / محسن المهدى سعيد و د كتور / حسن حسين الببلاوي

9. تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الرأسية.
10. تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.
11. التأكيد على النواحى الإيجابية لإنجازات الطلاب.
12. تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.
13. توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة.
14. تنمية لغة أولياء الأمور وإطار عملهم المشترك، وتذوقهم للعمل التربوى داخل المدرسة.
15. اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب.
16. حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم.

المعايير والجودة والاعتماد التربوى

ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخرتين كبيرتين هما الجودة الشاملة، والاعتماد التربوى. وشكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثى الأبعاد خلال حقبة التسعينيات .،. حتى أصبحت المعايير هى المدخل الحقيقى إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما.. وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة . وارتبطت العناصر الثلاثة ارتباطاً تاريخياً بحيث أصبح لايمكن الفصل بينهما .

وإذا كنا قد ألقينا الضوء على حركة المعايير فيصبح من الضرورة بمكان، أن نقدم الحركتين الأخيرتين، الجودة والاعتماد التربوى، تقديماً مختصراً يساعد على فهم هذه العلاقة الدينامية، لأن التسليم بهذه العلاقة من شأنه أن يساعد على فهم الصورة الكلية والسياق العام الذى يجب أن يتوفر لعمل معايير الجودة الشاملة في التعليم ومن ثم نستطيع أن نتعرف على التحدى، أو بالأحرى السياق الذى يجب أن يتوفر، لحركة المعايير القومية في مصر.

الجودة الشاملة :

يعتبر عقد التسعينيات هو عقد الجودة الشاملة : بينما كانت السبعينيات والثمانينيات عقدى الكفاية Efficiencyوالفعالية Effectiveness. ومفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج، بل أيضا، وهذا هو الأهم، جودة العملية التى يتم من خلالها المنتج. وهو مفهوم وارد أساساً إلى التعليم من الصناعة . ويركز على تحديد الجودة بأنها " ملاءمة الهدف " . أى أن تحديد جودة المنتج بملاءمة الأهداف المحددة من قبل .

وترجع نشأة هذا المفهوم في مجال إدارة الأعمال – الصناعة والتجارة – إلى ثلاثة من علماء الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (11) هم :

- إدوارد ديمينج Edwards Deming
- والترشيورت Walter Sewhart
- جوزيف يوران Joseph Juran

الأول، ادوارد ديمينج، رياضى وفيزيائى تخرج في جامعة Yaleوعمل في البداية في مصنع شيكاغو الشهير Western Electric'sof Howthern Plant، حيث انتقد نموذج الإدارة العلمية المشهور الذى وضعه تايلور – وتقابل" ديمنج" عام 1930 مع (والترشيورات) ويعرف بأنه الأب الثانى للجودة إن لم يكن الأول،وكان إحصائياً كبيراً يعمل في مؤسسة Bell Telephone Laboratoriesوقدم نموذجاً إحصائياً لضبط الجودة . واكتشف ديمنج أن هذا النموذج الذى وضعه شيورات ينطوى على قوة هائلة في زيادة القدرات الإنتاجية للعاملين . وبعد الحرب العالمية الثانية هاجر ديمنج الى اليابان حيث احتفى اليابانيون به، وهناك طور ديمنج أفكاره عن الجودة الشاملة . حيث رفض ضبط الجودة القديم الذى يقوم على قياس المنتج، وفق معايير أعدتها من قبل مجموعة من الخبراء بعيداً عن عملية الإنتاج .

كانت فلسفة ديمنج تقوم على وضع مفهوم الجودة في إطار إنسانى . وكانت الفكرة البسيطة والقوية- في الوقت- نفسه- خلف كل أفكاره، أنه عندما تصبح القوى العاملة في المصنع ملتزمة بكامل إرادتها في إتقان عملها على أحسن وجه، ويكون لديها

عمليه إدارية سليمة يتم من خلالها العمل، فإن الجودة ستكون نتيجة طبيعية، ووضع تعريفاً للجودة مؤداه:

"الجودة هى درجة التميز الذى يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملاءمة وأقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك.. وينطبق ذلك المبدأ على عملية الإنتاج، والمنتج النهائى في نفس الوقت"

وطريق ديمنج يقوم على استعمال فنيات إحصائية تحقق التحسن المستمر في الناتج، ومن خلال هذه الفنيات فقط يستطيع الإداريون أن يكتشفوا المشكلات ويزيلوا أسبابها في عملية مستمرة متدفقة أثناء الإنتاج وليس بعده .

أما الأب الثالث للجودة، جوزيف يوران، فهو مهندس وقانونى وإحصائى متميز، وكان عمله في مجال الصناعة أيضا بالولايات المتحدة . وحدد الجودة بأنها الملاءمة للاستعمال . وأكد أن المهمة الأساسية للجودة هى تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات الزبائن . واعتمد يوران على التخطيط داخل المؤسسة . واعتقد أن الجودة تتحقق حينما يكون العمال قادرين على إنتاج المنتجات والخدمات التى تتلاءم أو تقابل توقعات المستقبل .

عمل يوران مع ديمنج في مصانع هاوثورن كما عمل مع شيورات في مصانع بيل للتليفونات .

وفى الخمسينات تقابل مع ديمنج في اليابان. وطور أفكاره هناك . ووجود الاثنين معاً كان سبباً كبيراً في تطور هذه المفاهيم في اليابان وطور علماء الرياضة والإدارة في اليابان أفكارهم عن الجودة، حيث ظهر منهم اسم لامع في هذا المجال هو إشيكاوا Kaoru Ishikawa وكان معه آخرون . كونوا جميعاً أساساً قوياً لموجة الجودة التى عمت العالم كله بعد ذلك . أى خلال عشرين عاماً من العمل بعد الحرب العالمية الأولى.

وانتقلت هذه الموجة في السبعينات إلى الولايات المتحدة الأمريكية على يد ديمنج وتلاميذه من أمثال فيجينبوم Feigenbaum وكروسبى Crosby الذين عادوا جميعاً إلى الولايات المتحدة وكونوا بداية حركة إدارة الجودة الشاملة هناك، بينما بقى اشيكاوا وزملاؤه في اليابان يدعمون هذه الحركة في اليابان التى أخذت أبعاداً أخرى من التطور هناك فيما بعد . ومن الولايات المتحدة انتقلت حركة الجودة إلى أوربا .

أما عن المملكة المتحدة، فهى من أولى الدول في الغرب التى اهتمت بمسألة الجودة في مفهومها الجديد... وبدأت عقب الحرب العالمية الثانية لكن على حد قول أحد مؤرخى هذا المجال لم يكن يختلف عن ديمنج أو شيورات أو يوران .. ولذلك نجد أن مسألة الجودة الشاملة في انجلترا ظلت حبيسة مفهوم ضبط الجودة الذى أشرنا إليه سابقاً. ولم تتقدم نظريات الجودة الشاملة هناك إلا في السبعينات من خلال اهتمام مرجريت تاتشر شخصياً مع حركة السوق الأوربية . ويعود الفضل إلى جهود تاتشر في إرساء معايير الجودة في البرنامج المعروف باسم (ISO 9000) في انجلترا وأوروبا. ولم يمض عقد الثمانينات إلا وكان مفهوم الجودة الشاملة مفهوماً سائداً في العالم كله .

وقد انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة على يد Malcolm Baldirgالذى شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريجان عام 1981 . وظل هذا الرجل ينادى بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة حتى وفاته عام 1987. ومد اهتمامه إلى التعليم . وأصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعة حينما أعلن "رونالد براون" عام 1993 أن جائزة " مالكولم" في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة .

وكان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم الذى اهتم بها مالكولم تعنى مجموعة مبادئ من أهمها مايلى :

- أن الإداريين وأعضاء هيئة التدريس يجب أن يسعوا جميعاً من أجل تحقيق الجودة .
- التركيز يجب أن يتم على منع الطلاب من الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه.
- استعمال الضبط الإحصائى بدقة لتحسين عمليات الإدارة والعائد من الطلاب .
- التدريب الأولى هام جداً لإدارة الجودة، وكل فرد في المؤسسة يجب أن يدرب من أجل الجودة .
- ضرورة الاتفاق على معايير واضحة تحدد سنوياً جودة العمليات والمخرجات .

وفى المملكة المتحدة، انتقل هذا المفهوم إلى مجال التعليم وطبقت معايير الجودة الشاملة فيه مع بداية التسعينات حينما قامت لجنة نواب رؤساء الجامعات ومديرى

المدارس بإنشاء (وحدة فحص أكاديمى) " Academic Quality Audit Unit" لدراسة الجودة الأكاديمية في الجامعات البريطانية وفى هذه الآونة أيضا مدت المنظمة البريطانية العالمية ISO 9000 اهتمامها إلى قطاع التعليم . وبالتالى اصبح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان مجالاً لدراسة الجودة وإدارة الجودة الشاملة .. وفق معايير معتمدة واضحة (12).

وهكذا فرض منطق الجودة وجود معايير للمدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية، وارتبطت حركة المعايير تاريخياً بحركة الجودة واعتبرت حركة واحدة، فالمعايير تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة وتساعد على إدارتها، ولا جودة بدون معايير، والبحث في الجودة يعنى البحث عن المعايير في نفس الوقت.

مبادئ إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management

وهى عملية ممتدة لا تنتهى "TQM a never – ending process"، و تشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة ؛ إذ تهدف لإدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر، وتركز على تلافى حدوث الأخطاء بالتأكد من أن الأعمال قد أديت بالصورة الصحيحة، من أول مرة، لضمان جودة المنتج و الارتقاء به بشكل مستمر .

وبالتالى تشمل إدارة الجودة الشاملة، في مضمونها المبادئ التالية :

المبدأ الأول : التركيز على العميل " Focus on Customer "

يجب أن تتفهم المؤسسات الاحتياجات و التوقعات الحالية و المستقبلية لعملائها، و تكافح لتحقق كل التوقعات . و يقصد بالعميل هنا : الطالب، و المجتمع، وسوق العمل الذى يستوعب الخريجين .

المبدأ الثانى : القيادة " Leadership "

تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤية و الأهداف و الاستراتيجيات داخل منظومة التعليم وتهيئة المناخ التعليمى لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفة .

المبدأ الثالث : مشاركة العاملين " People Involvement "

التأكيد على المشاركة الفعالة و المنصفة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من

القاعدة إلى القمة بدون تفرقة، كل حسب موقعه، و بنفس الأهمية ؛ مما سيؤدى إلى اندماجهم الكامل في العمل وبالتالى يسمح باستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التعليمية .

المبدأ الرابع : التركيز على الوسيلة

وهو الفرق الجوهرى بين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومفاهيم ضمان الجودة التى تركز فقط على المنتج وحل المشاكل التى تتبدى، أولا بأول .

المبدأ الخامس : اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق

إن القرارات الفعالة تركز ليس فقط على جمع البيانات بل تحليلها، ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذى القرار .

المبدأ السادس : التحسين المستمر " Continuous Improvement "

يجب أن يكون التحسين المستمر هدفاً دائما للمؤسسات التعليمية .

المبدأ السابع : الاستقلالية "Autonomy "

تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الاستقلالية .

ـ الاعتماد التربوى Education Accreditation

هو عملية تقويم جودة المستوى التعليمى للمدرسة وتتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية المتعددة. وهى عملية اختيارية، في الولايات المتحدة، وإجبارية في المملكة المتحدة، من خلال هيئة Ofsted في إنجلترا، وهيئات أخرى مماثلة في إسكتلندا وبقية المملكة. وهكذا نجد في العالم صيغات متعددة ومختلفة للاعتماد، وفق الظروف السياسية والاجتماعية لكل بلد من بلدان العالم .

ويرتبط بالاعتماد عملية هامة هى عملية منح الترخيص . وهى في جوهرها عملية تقويم تمنح عن طريقها هيئة غير حكومية الرخصة، أو الإذن، لفرد قام بالوفاء بمتطلبات محددة. وعادةً ما تمثل هذه المتطلبات الحد الأدنى وترمى إلى إقناع الجماهير بأنه لن يصدر أى أذى من الفرد الذى يمنح له الترخيص (13) . وفى حالة منح الترخيص للمعلمين فالقصد هو منع الأفراد من إحداث أية أضرار داخل حجرة الدراسة، والتأكيد على

قيامهم بأداء مهامهم وفق المعايير، والأهداف المتفق عليها، والتى تكفل جودة العملية التربوية.

وعملية الترخيص في الاعتماد التربوى هى آلية لضمان الجودة .. فالاعتماد التربوى لا يطلب لذاته، ولكن يهدف ضمان الجودة . وتوفر المعايير شروط الجودة والنجاح في مدخلات وعمليات ومخرجات المؤسسة التعليمية .

ماذا يعنى الاعتماد في التعليم؟

1- الاعتماد التربوى مدخل لتحقيق الجودة الشاملة . وهو يعد حافزا على الارتقاء بالعملية التعليمية ككل ومبعث على اطمئنان المجتمع لخريجى هذه المؤسسة، ومن ثم، فهو لا يمثل تهديدا لها.

2- الاعتماد لا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب Ranking المؤسسات التعليمية .

3- الاعتماد لا يعد قيداً على الحرية الأكاديمية أو تعرضاً لقيمها .

4- الاعتماد هو تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة، بناءً على منظومة معايير أساسية " Basic Standards تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة، و ليس في ذلك أى طمس للهوية الخاصة بها .

5- الاعتماد لا يهتم فقط بالمنتج النهائى للعملية التعليمية، ولكنه يهتم،بنفس القدر، بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية .

6- الاعتماد مدخل إلى دعم المؤسسات التعليمية، و تحسينها، و الوصول بها إلى مستوى الجودة المنشود .

المراجع

(1) **"The road to standards : A Brief History of standards – Based Educational Reform"**. The National Dialogue . http://natoinal %20 dialogue . htm.

(2) lbid.

(3) Robert Marzino and John Kendall(1996).**Guide to Designing Standards – Based Districts, Schools and Classrooms.** U.S.A . Association for Supervisor and Curriculum Development: pp2-3.

(4) The R oad to standards .. op .cit.

(5) lbid.

(6) Robert Marzino and John Kendall, op. cit.

(7) Kathy koch (1999). **National Education Standards.** http://library.cqpress.com/cqpressreseqrcn.

(8) lbid.

(9) OFSTED, **Office for Standards in Education**, (2003), Ofsted Publication Center, number :hml(1359).

(10) Terry J. ForisKq (1998). Restructuring Around Standards. A **Practitioner's Guide to Design and Implementation**. California: Crown press inc. A Sage Publications comp.

Guide on standards and assessment.

www.ed.gov/Offices/OESE/standards assessment.

(11) انظر: حسن البيلاوى، (1996)، "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالى". **مؤتمر التعليم العالى في مصر وتحديات القرن 21**. جامعة المنوفية، 20- 21 مايو 1996.

(12) J.J OaKes (1999). **A Guide to Organizations Involved with Licensing and Accreditation**. ERIC: ED437367.

(13) المرجع السابق.

(14) **National Recognition of State Approval Agencies by the U.S.A.** www.ed.gov./Offices/ope/accreditation/state approvalagences.htm.

(15) Ofsted. Op. cit.

(16) على عبدالرازق (1998). خصائص عصر المعلوماتية. في : أسامة الباز (محرر). **تحديات العلم والتكنولوجيا**. القاهرة، مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام.

(17) Thomas Pop Kewitz (200). **Apolitical Sociology of Educational Reform**. N.Y.: The Teachers College Press.

(18) هذه المعايير الخاصة بالمعلم، قد أعلنتها الهيئة العالمية المعروفة INTASC، وقد اعتمدت جميع الهيئات الأخرى الخاصة بإعداد المعلم هذه المعايير العشر كمبادئ أساسية في إعداد المعلم مهما كان تخصصه. انظر

INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) http:/128.25.77/DETED/intasc.html.

(19) **المعايير القومية للتعليم** (المجلد الأول، المجلد الثانى، المجلد الثالث). وزارة التربية والتعليم. سبتمبر 2003.

الفصل الثالث

الاتجاهات العالمية لضمان الجودة (1)

مقدمة:

حرصت عديد من مؤسسات التعليم العالي بدول العالم المختلفة إلى تبنى الجودة كمنحى ومنهج للعمل، وهناك أسباب عديدة دعت مؤسسات التعليم العالي للاتجاه إلى ذلك، ولعل من أبرزها: تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددها (مؤسسات قائمة / أو غير قائمة على الربح المادي)، التوسع في الطلب على التعليم العالي، ظهور أنماط جديدة لمؤسسات التعليم العالي (منظمات أو شركات متعاونة، مؤسسات متعددة الجنسيات)، تعدد بيئات التعلم (الكليات / الجامعات، مراكز التعلم، المكتبات العامة، المنزل)، تنوع مستوى الشهادات والمؤهلات الدراسية الممنوحة.، خفض التمويل الحكومي والتوسع في التعليم العالي الخاص، زيادة الطلب على انتقال الطلاب أو الأساتذة بين الجامعات بالدول المختلفة، الضغط المتزايد لتحقيق الاعتراف المتبادل Mutual accreditation، (18)، (29: 47) ظهور وسائط تعليمية جديدة (الفيديو كونفرنس التعليمي، برامج التعلم الشبكي)، هذه التغيرات وغيرها التي شهدها التعليم العالي وما تضمنته من أنماط جديدة غير مألوفة من قبل دعت القائمين على هذه المؤسسات السعي إلى كسب ثقة العملاء، فوجدوا في مصطلح "ضمان الجودة" الشائع الاستخدام بالنسبة للمؤسسات الاقتصادية أفضل السبل لتحقيق أغراضهم ولإقناع مؤسسات المجتمع المحلي وأفراده بجودة العمليات القائمة بها. وبظهور مفهوم عالمية التعليم العالي والتوسع في استخدامه وتطبيقه أصبحت الحاجة ملحة لاتجاه مؤسسات التعليم العالي إلى فحص جودة عملياتها في ضوء مبدأ العالمية وعدم الاقتصار في التعامل مع قضايا ضمان الجودة على المستوى القومي فقط.

لهذه الأسباب وغيرها سعت مؤسسات التعليم العالي إلى تبنى ضمان الجودة

---

(1) دكتور محمد بن سليمان البندرى و دكتور مصطفى أحمد عبدالباقى

والاعتماد المؤسسي و الأكاديمي، للعمل على تطوير النظام التعليمي القائم بها و للحفاظ على ثقة العملاء ومؤسسات المجتمع المحلى. ونظام التقييم والاعتماد حظي باهتمام القائمين على مؤسسات التعليم العالي منذ التسعينيات ومنذ ذلك الوقت والاهتمام بالجودة يتزايد لدرجة أن البعض أطلق على عقد التسعينيات بأنه عقد الجودة أسوة بما عرف عن الثمانينيات بأنه عقد" فاعلية الأداء".

إن الفاحص لعمليات تطبيق الجودة في التعليم العالي يلحظ أن هناك مجموعة من القضايا الرئيسة تؤخذ في الاعتبار عند التعامل مع جودة مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي، لذا سنحاول رصدها أولا، ثم ننتقل بعد ذلك لمناقشة تطبيقاتها في كليات التربية بسلطنة عمان. ومن هذه القضايا:

1- تطور مفهوم وأنظمة ضمان الجودة وعلاقته مؤسسات التعليم العالي.

ضمان الجودة ظهر كأحد المنهجيات للاقتصاد في دول الغرب خلال عقد الخمسينيات وبداية الستينيات. ومنذ ذلك الوقت والاهتمام بالجودة يتنامى، بل اعتبر من العوامل الأساسية التي يتصف بها الاقتصاد الناجح، فالمؤسسة الناجحة هي التي تلبى معايير الجودة. والجودة بهذا الأسلوب تظل من الخصائص المهمة التي توفر قيما مرتبطة بالمنتج أو/ الخدمة المقدمة للعملاء. وتعد الجودة هي الوسيلة التي من خلالها تتميز المؤسسة عن مثيلاتها.

والمتتبع لحركة تطور الجودة(31) يلاحظ أنها استخدمت لأول مرة بصورة عامه خلال الحرب العالمية الثانية. فالصناعة أصبحت أكثر تعقيدا عن ذي قبل، ونتيجة لالتحاق عدد كبير من العمالة في مجال الصناعة أصبحت الحاجة إلى التحكم في مخرجات الصناعة- خاصة في مجال الصناعات الحربية- أكثر أهمية لأن إجراءات الرقابة والتفتيش المستخدمة واختبار الأسلحة اقتصر دوره في ذلك الوقت على كشف العيوب بعد انتهاء التصنيع. ومع بداية الثلاثينيات وظهور ما يعرف " إنتاج الجماهير" mass production المتمثل في وحدات الإنتاج الصغيرة التي يقوم بها الأفراد في منازلهم، ظهرت عديد من عيوب الصناعة مما تتطلب إعادة التصنيع نتيجة لوجود نسبة كبيرة من المخلفات، استلزم ذلك استخدام نظام رقابي جديد يلبى متطلبات هذا التغيير. هذا النظام عُرف بضمان الجودة الإحصائي Stastical Quality Control (S.Q.C.) وقد أرجع البعض الفضل

لظهور هذا النظام إلى " ولتر شيوارت "Walter A. Schewart من معامل بيـل Bell Labs .يقوم هذا النظام على أن الجودة تتحقق من خلال رقابة وحدة إنتـاج. ومـع التوسـع في هذا النظام وتطوره استخدمت أدوات أخرى للتحكـم في جـودة المنتجـات مثـل: نظـام العينة، أو ما عرف بخريطة التحكم Sampling and Control Charts الـذي يقـوم علـى الحكم على جودة المنتج من خلال فحص عينـة. إلا أن هـذا النظـام أظـهر عديـدا مـن جوانب القصور، من أهمها ظهور بعض المنتجـات في الأسـواق غـير سـليمة. لـذا فقـد اتجهت الدول الصناعية في تلك الفترة إلى تبنى مدخل أقرب إلى الجـودة المعروفـة حاليـا وهـو مدخـل المشـاركة للجـودة. Collaborative approach to quality . مـع نهايـة الستينيات وبداية عقد السبعينيات من القرن العشـرين أصبـح المعنـى الحقيقـي لضمـان الجودة معروفا ودارجا وأكثر تطورا ليظهر ما يعرف بنظام (ISO9001) بهدف الوصـول إلى منتج يحظى بثقة العميل . و في نفس الوقت يكـون بمثابـة نظـام يعمـل علـى تطويـر المنتج/ أو الخدمة. وفي عام1987 تولى ممثلو المؤسسات الصناعية العالميـة علـى عاتقـهم تأسيس منظمة المعايير العالمية The International Standards Organization(ISO) الـتي قـامت بوضـع نظـام (ISO 900) يتضمـن مجموعـة مـن المعايـير لنظـام ضمـان الجـودة استخدمت في 90 دولة واعتبرت هذه المعايير أشهر المعايير لضمان الجودة. ونتيجـة لهـذا الانتشار فقد تم تطوير هذا النظام الرقـابي، فبحلـول عـام 1994م توفـرت ثلاثـة أنظمـة لمعايير ضمان الجودة هي: (ISO 9001), (ISO 9002), (ISO 9003)، إلا إن النظـامين الأول والثاني حظيا بانتشار أوسع بسبب تضمي‌نهـا ثلاثـة مجـالات فقـط ينبغـي علـى المؤسسة التي تسعى للحصول على شهادة ضمان الجودة تلبيته (التنمية، الإنتـاج، تقديـم الخدمات). في حين أن النظام الثـالث (ISO 9003) يتضمـن مجـالا رابعـا هـو" التصميـم" Design. وفي ديسـمبر 2000م أطلقـت منظمـة المعايـير العالميـة (ISO) إصـدارا جديـدا سُمي: (ISO 9001 2000). هذا الإصدار حل محل الأنظمـة الثلاثـة السـابقة لأنـه يتيـح لعدد أكبر من المنظمات الحصـول علـى شـهادة ضمـان الجـودة، حيـث أسـتبعد (مجـال التصميم) من مجالات الحكم. وبذا أصبح منذ عام 2003 الإصـدار الأخـير هـو النظـام المستخدم الذي ينبغي على المنظمات الراغبة- سواء كانت اقتصادية أم تعليمية أم صحية أم غيرها- في الحصول على الاعتراف تلبية متطلباته والعمل على تحقيـق المعايـير الـذي يطرحها(14).

ومصطلح الجودة في التعليم العالي لم يحظ بالاتفاق في الرأي عليه. فهناك عدد كبير من وجهات النظر المتباينة لما يعرف بالجودة في التعليم العالي. فالبعض حددها من خلال " مدى تلبية وتحقيق المؤسسة لأهدافها المتوقعة منها "، البعض الأخر يرى أن الجودة تعني " التطابق مع الغرض Fitness for purpose"، في حين أن هناك من ينظر للجودة من خلال" القيم المضافة"، بينما ذهب البعض إلى أن الشيء يكون له جودة حينما يلبي توقعات العملاء المستخدمين له أو بمعنى آخر هو رضا العملاء. وهناك من ميّز بين نوعين من ضمان الجودة يتوقف كل منهما على نوع الجودة المراد تقييمها، الأول ويعرف بـ: Prospective quality assuranceويقوم على ضمان الجودة المعنية بما يتم بالفعل في المؤسسة، وقدرة المؤسسة على الاستمرارية في العمل في المستقبل لتحقيق أغراضها (فالتركيز هنا على الحاضر والمستقبل معا)، بينما النوع الآخر ويعرفRetrospective quality assuranceوالذي يركز على ما تحقق بالفعل في المؤسسة(6: 221-238) ونتيجة لتعدد وجهات النظر المختلفة نجم عنها تعدد في مداخل تبني الجودة عكست مفاهيم ورؤى متباينة في تطبيق الجودة، فهناك خمسة مداخل لإدراك مضمون الجودة (مدخل التمييز، المدخل القائم على جودة المنتج، المدخل القائم على عملية التصنيع، المدخل القائم على معدل الأداء/ القيمة وأخيرا المدخل القائم على احتياجات العملاء) (16).و للخروج من الخلاف و للوصول لصيغة مشتركة لمفهوم الجودة في التعليم العالي فإننا نرى في المفهوم الوارد في قانون 11 بالإعلان الدولي للتعليم العالي الصادر عن الأمم المتحدة، أقرب صيغة يمكن تبنيها، حيث يرى ضمان الجودة على أنه مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع وظائف وأنشطة التعليم العالي: التدريس، البرامج الأكاديمية، البحث العلمي، العاملين بالمؤسسة، الطلاب، المباني، التجهيزات المادية، الخدمات المصاحبة للعملية التعليمية والخدمات المجتمعية. وتتم عملية التقييم من خلال التقييم الذاتي والتقييم الخارجي(تقييم المراجعين الخارجيين الذين يتصفوا بالاستقلالية ويتم اختيارهم من خلال الخبرات العالمية المعنية بتعزيز الجودة كلما أمكن ذلك)(28).

ومما سبق يتضح بجلاء أن مفهوم ضمان الجودة ظهر أولا كأحد منهجيات الاقتصاد في دول الغرب منذ ما يقرب من خمسين عاما فهو الرائد في مجال ضمان الجودة، وعلى المؤسسات ذات الأنشطة غير الاقتصادية العمل على الاستفادة من التجارب

والدروس المكتسبة لتطبيق الجودة في قطاع الاقتصاد ومحاولة توظيفها، فتبنى مؤسسات التعليم العالي للاستراتيجيات الناجحة في قطاع الاقتصاد وتوظيف هذه الطرق و نتائج تطبيقها لمن شأنه مساعدتها في معالجة وتقليل حدة كثير من مشكلاتها المرتبطة مثلا بالتمويل، بانتقال الطلاب والأساتذة، بمصداقية الشهادات والمؤهلات الممنوحة....الخ.

2- الفلسفات والمداخل الحاكمة لنظام ضمان الجودة.

هناك فلسفات مختلفة حكمت الاقتصاد تختلف عن الفلسفات الحاكمة للقطاعات الأخرى مثل التعليم والصحة. فإذا كان النشاط الاقتصادي خلال الخمسين سنة الماضية محكومًا بمبادئ التنظيم المؤسسي لتطوير الأداء والتنمية المهنية للعاملين بها؛ بهدف تجنب مشكلات العمل والإنتاج، فإن الفلسفة الحاكمة للقطاعات الأخرى مثل الصحة والتعليم استندت على الأخذ بمدخل يعرف Watchdog approach الذي يعتمد في المقام الأول على الرقابة الحكومية، التركيز على المؤهلات المهنية للعاملين بها، التدقيق الداخلي، ومؤخرا أضيف مصطلح الرقابة الخارجية للحفاظ على المستويات التعليمية ومواجهة مسببات الأداء المنخفض.ومن هنا فعلى مؤسسات التعليم العالي الراغبة في نجاح عمليات ضمان الجودة بها إعادة النظر في كثير من القضايا المرتبطة بفلسفة العمل القائمة بها وموجهاتها (28) .

وأنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي طرحت مداخل عديدة يمكن لمؤسسة التعليم العالي أن تتبنى أحدها. فالدراسات المقارنة (7: 331- 349) التي اهتمت بفحص أنظمة ضمان الجودة في دول مختلفة خلصت إلى أن هناك تباينا في أنظمة وأوليات تقييم ضمان الجودة، ففي بريطانيا على سبيل المثال فان أنظمة التقييم لضمان الجودة تعطى الأولوية لتقييم جودة عمليات التدريس، البحث، ...الخ.أما في الولايات المتحدة الأمريكية فالأولوية تعطى لتقييم الأداء وكفاءة وقدرة المؤسسة على الاستمرار في تحقيق أغراضها. في حين أنه في اليابان فإن قضية التقييم لضمان الجودة جوهرها الأساسي ينبني على حساب المؤشرات الرقمية:معدل الطلاب / الأستاذ مثلا.(32: 127- 139).ومع ذلك فهناك مدخلان أساسيان متباينان في مجال ضمان الجودة، كل منهما يحدد طرق وأنواع عمليات ضمان الجودة. المدخل الأول يعرف بـ: The intrinsic qualities of higher educationويركز هذا المدخل على القيم والمبادئ والأفكار الأساسية التي

تشكل جوهر التعليم العالي: البحث عن الحقيقة والوصول للمعرفة. فهذا المدخل يعطى الأولوية لعمليات إنتاج المعرفة وتعليم الطلاب. وإذا كـان هنـاك مـن يـرى أن التعليم العالي أوسع وأشمل من ذلك إلا أن أصحاب هذا المدخل يعتقدون في أن جوهر الجـودة تتمثل في الجودة الأكاديمية. وبالتالي عرف أصحـاب هـذا المدخـل بأنـهم الحـراس علـى جوهر الجودة. المدخل الثاني يعرف بالجودة الخارجية The extrinsic qualities وتتعلـق بقدرة مؤسسات التعليم العالي على تلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمـع. فـهذا المدخـل يرتبط بالأدوار المتغيرة التي يتوقعها المجتمع من التعليم العـالي. هـذه الأدوار تتغـير بتغـير الأوضاع المجتمعية الحادثة عبر الزمن، مما يؤدى إلى ظهور مدى واسع من القضايا تتطلب التعامل معها باستمرار مثل: الغرض من التعليم، وسائل وأساليب خدمة المجتمع المحلـى، العمليات المعقدة المرتبطة بالتدريس و التعليم والتقييم. (28)

3- ادارة وتنظيم عمليات ضمان الجودة.

إن مسؤولية إدارة ومتابعة عملية ضمان الجـودة تتولاهـا هيئـة مسـتقلة تحـرص علـى توفير مجموعة من المعايير للجودة ذات مستوى عالمي.ومن الملاحـظ أن العقـد الأخـير شـهد نموا ملحوظا في المنظمات والهيئات المعنية بضمان الجودة كمـا ونوعـا. فقـد أشـارت إحـدى الدراسات المعنية بضمان جودة التعليم العالي إلى أنه يوجد حاليا على المستوى الدولي خمسـين هيئة أو منظمة لها دور مرتبط بضمان جودة التعليم العالي، معظم هذه الهيئات لديها تفويـض من الحكومة وتتبع نظاما محددا مـن قبـل الـوزارة المعنيـة بـالتعليم العـالي في بلدهـا.أشـارت الدراسة إلى أن عدد من هذه الهيئات يواجه نقدا ويستخدم مداخل تحتاج إلى إعادة نظر حتـى تتمكن من استكمال باقي وظائفـها المتوقعـة منـها(10: 1) . فمنظمـات الاعتمـاد و ضمـان الجودة يتوقع منها القيام بالوظائف التالية: تعزيز ثقة أفراد المجتمع في تلبية مؤسسـات التعليـم العالي لمعايير الجودة والحفاظ عليها، العمل مع مؤسسات التعليم العالي لتعزيز ودعـم التنميـة المستمرة للجودة، توفير معلومات واضحة ومحدده للطلاب والعاملين وغيرهم حـول جـودة المؤسسة وتلبيتها لمعايير التعليم العالي، العمل مع مؤسسات التعليم العالي لتنمية وإدارة إطـار عمل للمؤهلات التي تمنحها المؤسسة، تقديم النصح حـول مسـتويات المؤهـلات الممنوحـة، نشر وتبادل الخبرات الميدانية في مجال التطبيقات العملية بالمؤسسات المختلفـة، إدارة عمليـات مراجعة الأداء على المستوى المؤسسي والبرنامج (13: 379).

وهناك ثلاث قوى تؤثر وتتأثر بـإدارة وتنظيم عملية ضمـان الجـودة لمؤسسـات التعليم العالي، هذه القوى هي: الحكومة، مؤسسة التعليم العـالي، الأكـاديميون. حددهـا وودهاوس في الجدول التالي:

جدول (1)

تأثير القوى(الحكومة- المؤسسة- الأكاديميون) على نظام ضمان الجودة في العالم

	أثر القوى (1976م)			أثر القوى(1996م)		
القوى	الحكومة	المؤسسة	الأكاديميون	الحكومة	المؤسسة	الأكاديميون
أوروبا						
أمريكا						
المملكـــة المتحدة						
أمريكـــا اللاتينية						
البلــــدان النامية						

يتضمـن الجـدول السـابق(24: 431) مقارنـه بـين تأثـير الثـلاث قـوى في فـترتين زمنيتين(1976-1996 م) وفى مناطق مختلفة من العالم. يلاحظ أن العلاقة خطية بين قـوة وأخرى، يلاحظ كذلك أن الحكومات لعبت دورا مسيطرا ومتحكمـا في كثـير مـن بـلاد العالم من خلال سيطرتها على تمويل مؤسسات التعليم العالي ووضع السياسـات العامـة الموجهة لهذا النوع من التعليم. في أنحاء أخرى من العالم هناك تأثير أكثر توازنـا بـين قـوة المؤسسات واهتمامات الأكاديميين. يتضح كذلك من الجدول (1) أن سيطرة الحكومـات

في الدول النامية على أنظمة ضمان الجودة أقوى. ويلاحظ أن ثقافة المؤسسة التعليمية تتأثر بشكل واضح بهذه القوى وقد استدلت نتائج إحدى الدراسات على أثر تطبيق نظام التقييم والاعتماد على تغير ثقافة مؤسسات التعليم العالي(13: 24-31) بل إن وسرWasser (29: 47 -55) أعزى في دراسته ظهور نماذج إرشاديه جديدة للجامعات إلى تطبيق نظم ضمان الجودة.

4- دمج مبدأ عالمية التعليم العالي في عمليات ضمان الجودة.

شهد التعليم العالي في العقد الأخير عديدا من التغيرات المتلاحقة أسقطت بعضا من المفاهيم الحاكمة واستبدلتها أو أعادت صياغتها من جديد. ومن المفاهيم التي أصبحت أكثر قبولا وانتشارا وبدأ يتزايد الاهتمام بها في مجال التعليم العالي: ما يعرف بعالمية التعليم العالي Internationalization in Higher Education. ومن الجدير بالذكر أن مفهوم العالمية ظهر كنتاج للعولمة التي هيمنت على كثير من مناشط الحياة في عالمنا المعاصر. فإذا كان البعض يرى أن في العولمة تدفقا للتكنولوجيات والاقتصاد والمعرفة والأفراد و القيم و الأفكار، وانتقالها بين دول العالم المختلفة، فالعالمية في التعليم العالي تعد طريقة من الطرق التي من خلالها تستجيب الدولة لتأثير العولمة. وبالتالي فإن العلاقة بينهما ترابطية تكاملية: العولمة هي العامل المحفز بينما العالمية في التعليم العالي هي نتيجة ورد فعل ونتاج للعولمة.

ومبدأ العالمية في التعليم العالي يقوم على ثلاثة اعتبارات أساسية، أولها: أن البعد العالمي في التعليم العالي يعد مكونا رئيسا في جميع أنظمة ضمان الجودة لمؤسسات التعليم. وينطلق هذا الاعتبار من أن البعد العالمي هو جزء من رسالة الكلية / الجامعة ومن الوظائف الرئيسة لها، وأنه من العوامل التي تدرس خلال إجراءات تقييم ضمان الجودة. أما الاعتبار الثاني فيتناول أهمية تبنى مبدأ تمثيل العالمية في سياسات وإجراءات وبرامج مؤسسات التعليم العالي (توافر متطلبات مواصلة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأخرى، تنظيم البحوث المشتركة بين جامعات الدول المختلفةم). أما الاعتبار الثالث فيرتبط بإجراءات ضمان الجودة في حد ذاتها. فمن المتعارف عليه أن ضمان الجودة في كثير من دول العالم يتم على المستوى القومي مع أن هناك تزايدا في الاتفاق حول ضرورة استفادة أنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي من المدخل العالمي (22: 4).

والجامعات العربية تبذل حاليا جهودا مشهودة لمواكبة التغيرات الحادثة، وإذا كان بعض التقارير العالمية التي صنفت جامعات العالم المتقدم خلت من أي إشارة إلى جامعة عربية – ومع كل الآراء التي طرحت للدفاع عن جامعاتنا العربية – فإننا نعتقد أن الجامعة أو مؤسسة التعليم العالي العربية التي تسعى للالتحاق بركب التقدم، وتخطط من الآن لتكون في وقت قريب ضمن جامعات العالم المتميزة عليها أن تلتفت إلى مبدأ عالمية التعليم العالي. فدراسة عمليات ضمان الجودة في ضوء مبدأ العالمية يتيح الفرصة لتلك الجامعات في أن تضع خطة مستقبلية للوصول لهدفها المنشود مع الحفاظ على ثقافتها وأولويتها الخاصة. فدمج مبدأ عالمية التعليم ضمن ضمان الجودة يعد وسيلة تستطيع الجامعات العربية من خلالها تطوير أدائها وتحقيق أهدافها في أن تكون في وقت قريب ضمن جامعات العالم المتقدم. فضمان الجودة من خلال مبدأ عالمية التعليم العالي يحقق مجموعة من الأهداف منها ما يلي (17)، (18)، (22):

1- بناء إطار عمل مرجعي يمكن من خلاله لكل مؤسسة للتعليم العالي قياس مدى توافر البعد العالمي في جودة العمليات القائمة بها.

2 – مساعدة مؤسسات التعليم العالي في تقييم وتعزيز جودة العمليات القائمة بها في ضوء مبدأ العالمية.

3- تشجيع مؤسسات التعليم العالي على استكمال جوانب القصور بها للوصول إلى مستوى جامعات العالم المتقدم في إطار أهدافها وأغراضها وثقافتها.

4- زيادة الوعي بأهمية الأخذ بمبدأ العالمية في التعليم العالي.

5- التحولات الحادثة في أدوار ومتطلبات ضمان الجودة.

تتحدد سمعة مؤسسة التعليم العالي ومكانة الشهادة التي تمنحها من خلال نظامين: الأول ويقوم على منح الشهادة من مؤسسة معروفة في مجال من مجالات المعرفة اكتسبت سمعتها عبر الزمن. هذا النظام قديم قدم التعليم العالي ذاته . فقيمة الشهادة تقدر بسمعة ومكانه المؤسسة في مجالاها الأكاديمي. تطور هذا النظام فيما بعد ليظهر ما يسمى بالاعتراف المؤسسي أو البرنامجي الذي يركز على مدى تلبية النظام التعليمي لمجموعة من المعايير العالمية للتعليم العالي. يلاحظ أنه لا يوجد نظام واحد من النظامين يمكن الاعتماد عليه دون الآخر، لذا فإن الاتجاه الحالي هو ضرورة المزاوجة بينهما والاستفادة

من مميزات كلا النظامين (19). وتأخذ أنظمة ضمان الجودة أشكالا مختلفة وفق القضايا الأساسية التي تواجة مؤسسة التعليم العالي. والجدول(2) يوضح تنوع دور ضمان الجودة بتنوع القضايا التي تواجه مؤسسة التعليم العالي، كما يتضمن الجدول قاعدة البيانات والمعلومات التي ينبغي العمل على توفيرها في كل حالة ومتطلبات التقييم الخارجي في كل منها(15: 433-448).

جدول (2)

يوضح تنوع أدوار ضمان الجودة

الحالة	دور ضمان الجودة	قاعدة المعلومات	التقييم الخارجي
أولا: التأكد من مستويات التعلم	- تحديد مستويات فرعية للبرامج تعليمية.	- معلومات وصفية - بيانات الأداء	- تقارير وصفية - مؤشرات الأداء
ثانيا: التأكد من فاعلية نظام التعليم العالي أو/ المؤسسة.	- المحاسبية. - توفير وعى بثقافة الجودة داخل المؤسسة	- تقارير وصفية/ ذاتية حول: الأداء، الإجراءات.	-تقييم مكانة المؤسسة - تقرير قومي وتقرير على مستوى المؤسسة -تحديد أفضل الممارسات.
ثالثا: التأكد من قدرة المؤسسة على التطوير ومكانة ضمان الجودة	- حفز قدرة الإدارة الذاتية للمؤسسة - المحاسبية.	- معلومات حول: الإجراءات، الأداء	- تقارير للتدقيق من جانب المؤسسة، و الدولة
رابعا:الحاجة إلى تعزيز ثقافة ضمان الجودة للمؤسسات	التعاون بين عمليات واستراتيجيات التطوير والإدارة الذاتية.	المشاركة بين تقارير التقويم الذاتي للعمليات والإجراءات والتقارير الذاتية حول الأداء	-المشاركة بين تقارير التدقيق للمؤسسة، و قاعدة البيانات

الحالة	دور ضمان الجودة	قاعدة المعلومات	التقييم الخارجي
التحديات الجديدة - تزايد الشفافية في أنظمة التعليم العالي	- مراعاة قواعد ومحددات السوق، توفير معلومات للعملاء: الطلاب - العاملين)	- مؤشرات الأداء حول المنتجات (المعارف والمهارات اللازمة) للتخرج)	- نشر مؤشرات الأداء المقارنة، اختبارات معيارية للتخرج).

ومن ضمن التحولات في النموذج الإرشادي لضمان الجودة التحول من اعتماد المؤسسة أو البرنامج إلى اعتماد المتعلم، أو أستاذ الجامعة ذاته. وفي هذه الحالة فإن المتعلم في حالة إظهار إنجاز أو الوصول إلى مستوى محدد من المعارف والمهارات فإنه يمنح شهادة تفيد بذلك بدلا من منح المؤسسة التي تقوم بإعداده. وقد يعتقد البعض أن ذلك ضرب من الخيال إلا أن الفاحص لهذه التوجهات وغيرها يلحظ أن ضمان الجودة في القرن الحادي والعشرين يأخذ بالتوجه الاقتصادي عن الأخذ بالنموذج التعليمي التقليدي المعروف.و يعتقد أن سبب التحول هذا لا يرجع إلى أفضلية الاقتصاد عن التعليم إنما يرجع بالدرجة الأولى إلى أن متطلبات سوق العمل هي التي أصبحت توجه أنشطة التعلم وطرقه وأساليبه. والجدول (3) يحدد التحول من النموذج القديم إلى النموذج الجديد:(23).

جدول (3)

النموذج القديم والجديد لضمان الجودة

النموذج الاسترشادي القديم	النموذج الاسترشادي الجديد
التمركز حول المعلم/ المؤسسة	التمركز حول المتعلم
المركزية	المحلية
مسيطر	تلبية الرغبات
نموذج واحد لجميع المؤسسات	تصميم النماذج وفق طبيعة كل مؤسسة

النموذج الاسترشادي القديم	النموذج الاسترشادي الجديد
مغلق	مفتوح
تنافسي	تعاوني
كمي	كيفي
التقييد بالتعليمات	مرن
الزمن ثابت/ التعلم كمتغير	التعلم ثابت/ الزمن كمتغير
الشهادة الحاصل عليها المعلم	مهارات المعلم
يعزز الخبرات	تجميع الخبرات
محلى/ قومي	دولي/ عالمي
ثابت	متغير
نموذج موحد للخدمات التعليمية	تعدد أنماط تقديم الخدمات التعليمية
التعلم الميداني	المخرجات
البنية التحتية	الخدمات

هذا التحول الحادث يفرض على مؤسسات التعليم العالي أن تأخذ في اعتبارها التحولات التالية: أهمية الاتفاق حول مجموعة معايير (عالمية) لجودة التعليم وعدم الاقتصار على المستوى القومي فقط، تقييم البرامج التعليمية والمؤسسة في سياق الخبرة التي اكتسبها الطالب وليست الخبرة التي تمتلكها المؤسسة.، أهمية الانفتاح على المؤسسات الأخرى: المنظمات المهنية والأهلية، والمؤسسات المماثلة، والتعرف على آراء الطلاب وعدم الاكتفاء بضوابط العمل القائمة بها، إعادة النظر في ممارسات المنظمات والهيئات المعنية بضمان الجودة ومدى تلبيتها للتغيرات الحادثة في مؤسسات التعليم العالي.

6- معوقات تطبيق ضمان الجودة.

تمثل ضمان الجودة إشكالية لبعض مؤسسات التعليم العالي، فعند تبني الجامعة لنظام وظيفي لضمان الجودة يسعى لتلبية المؤسسة لمتطلبات الجودة والاعتراف، فإن المؤسسة تواجه في هذه الحالة صعوبات مرتبطة بقضية استقلالية الجامعة وما يعرف بالحرية الأكاديمية للحياة للجامعية. ونتيجة للتحديات التي واجهت التعليم العالي، فإن عددا من المؤسسات واجهت صعوبات في تكييف برامجها مع متطلبات ضمان الجودة والاعتماد(30)

إحدى الدراسات التي اهتمت بمعوقات تطبيق الجودة(21: 207-209)حددتها في:الاختلاف بين سياسة الجودة ونظام تطبيق الجودة، تباين الآراء والاتجاهات بين الأكاديميين حول الجودة، تأثر الجودة التأثر الكامل بمبدأ المحاسبية، عدم وجود حد أعلى لتحقيق الجودة بل اعتبار نتائج تطبيق نظام ضمان الجودة كنقطة انطلاق لمرحلة جديدة.عدم توافر المناخ المناسب لثقافة الجودة. ومن ضمن الصعوبات التي تواجه عمليات ضمان الجودة القدرة على الانتهاء من إعداد تقرير التقييم الذاتي في الوقت المحدد وبالطريقة المناسبة، نتائج إحدى الدراسات أشارت إلى أنه من كل عشر حالات سعت إلى كتابة التقرير الذاتي (للمؤسسة أو للبرامج الأكاديمية) أربع منها (بنسبة 7و38٪) لم تستكمل التقرير إما بسبب عدم التخطيط الجيد أو لعامل الوقت أو بسبب الجهد الكبير المطلوب لإنجازه (11: 62-67).هذه المعوقات وغيرها استلزمت الحاجة إلى تبني نماذج إرشادية جديدة لم يكن متعارف عليها من قبل.ونأخذ هنا على سبيل المثال المجلس القومي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (NCATE)

National Council For Accreditation of Teacher Education فهذا المجلس منذ تأسيسه وحتى عام 2000م ارتكزت عمليات المراجعة التي كان يقوم بها لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم على ثلاثة محاور أساسية هي: ما تقدمه المؤسسة التعليمية للعملاء من خدمات، جودة البرامج المقدمة، طريقة تنفيذ البرامج.إلا أنه مع بداية عام 2000م أضافت (NCATE) محورا جديدا عرف بالنواتج (أي نتيجة العمليات التي تتم داخل المؤسسة التعليمية التي تتقدم للاعتماد) فاعتبرت مخرجات المؤسسة التعليمية كمحور أساسي في عمليات التقييم . ولتحقيق ذلك فقد قامت (NCATE)بوضع إطارا

مفاهيمي لمعايير الاعتماد، يسمح بتقويم المؤسسة وتطوير العمل بها باستمرار، إطار العمل هذا مصمم لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم كما يوفر فرص التوجيه والتطوير لها (20: 8).

7- التصورات المستقبلية لضمان الجودة.

. الدراسات المستقبلية لضمان الجودة تشير إلى أن المستقبل القريب (5 سنوات قادمة) ستشهد تغيرات مرتبطة بثلاث قضايا حيوية هي: ثقافة الجودة Quality culture، علامة الجودة العالمية Global quality label، ضمان الجودة في إطار تطور التربية عبر القوميات Quality assurance within the growing of transnational education area. (18).دراسات أخر أشارت إلى توقع انتشارا نماط جديدة لمواجهة عالمية التعليم العالي ظهرت بالفعل في مناطق محدودة مثل: الاعتراف المشترك .Mutual recognition (16). وهناك من يعتقد أن المستقبل القريب سيشهد اعتماد المتعلم أو اعتماد أستاذ الجامعة بدلا من اعتماد مؤسسة التعليم العالي(23: 3).أما بالنسبة للتعلم عن بعد فان توقعات الباحثين تشير إلى أن نظام ضمان الجودة سيفرض سلطته على التعلم عن بعد من خلال نماذج خاصة به، بل أن هذه النماذج قد بدأت تظهر بالفعل.(33: 1-19).

نخلص من هذا العرض للاتجاهات العالمية الحديثة لضمان الجودة أن عديدًا من مؤسسات التعليم العالي تبنت ضمان الجودة كمنحى ومنهج للعمل بها، وأن أنظمة ضمان الجودة تتعدد وتختلف باختلاف الغرض منها مما أدى إلى ظهور مداخل ونماذج إرشادية يمكن لمؤسسة التعليم العالي أن تتبناها. وأن ضمان الجودة يتم من خلال عمليتي التقييم الذاتي والخارجي، وتتولى إدارة وتنظيم ضمان الجودة هيئات أو منظمات غير حكومية مستقلة تتولى وضع معايير ومؤشرات لأفضل الممارسات. وهناك دعوة إلى ضرورة الأخذ بمبدأ عالمية التعليم العالي في ضمان الجودة.

المصادر

أولا: المصادر العربية

1- عبد الباقي، مصطفى .(2003).التخطيط لتأسيس آلية وطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بسلطنة عمان، **الندوة العلمية المشتركة الأولى بعنوان" متطلبات الجودة الشاملة بكليات التربية"**، كلية التربية بالرستاق 10-11مايو2003م.

2-عبد اللطيف، مسرة والشكيلي، جوخة (2002) **إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها**، ورقة عمل غير منشورة، المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة.ص1-17.

3-مجلس الاعتماد(2004).**الإطار الوطني للمؤهلات العلمية في سلطنة عمان**. ص1-20.

4- وزارة التعليم العالي(2004).التقرير الذاتي لكليات التربية. المديرية العامة لكليات التربية، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

ثانيا: المصادر الأجنبية

5-Al-Bandary,M.(2002).Meeting the Challenges: **The Development of Quality Assurance in Oman's Colleges of Education**. Paper presented at ICET conference, July 3-7 , 2002,Amesterdam,The Netherlands.

6-Biggs,J.(2001).The reflective institution:Assuring and enhancing the quality of teaching and learning.**Higher Education** 41,221-238.

7-Brennan,J.and Shah.(2000).Quality assessment and institutional change: Experiences from14 countries. **Higher Education** 40:331-349.

8-Cameron-Jones,M.(2001).**Memorandum: Report of progress on the quality assurance initiative for the six Colleges of Education in the Sultanate of Oman**.pp1-13.

9-Cameron-Jones,M.(2002). **Project on the development of quality assurance with the Sultanate's colleges of education**, Final Report,July2002.

10-El-Khawas,Mand El-Khawass,E.(1998).Mexico's **Approach to Quality Assurance**.Center for International Higher Education ,Boston College.

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News12/text12.htm

11-Garner,S.and Vice.(2000).Guidelines for managing and writing a self study for accreditation ,Planning and Changing, **An Educational Leadership and Policy Journal**,Vol.31,No.1/2.62-69.

12-Hamp-Lyons,L.;Hood,S.andMaclennan,C.(2001).Promoting quality teaching in the tertiary context, **Higher Education Review** ,Vol.34,No.1:60-76.

13- Hodson, P. and Thomas, H. (2003). Quality Assurance in Higher Education: Fit for the new millenium or simply year 2000 compliant. **Higher Education** 45:375-387.Kluvin Academic publishers,Netherlands.

14-ISO 9001 Quality Assurance.(2005).**The history of quality assurance.** http://www.iso9001qualityassurance.com/history.php30

15-Jeliazkova,Mand Westerheijden,D.(2002).Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models, **Higher Education** 44,433-448.

16-Kristoffersen:D.andLindeberg;T.(2003). **Mutual Recognition:An approach to create quality assurance and international transparency for quality assurance agencies**. Paper presented at the INQAAHE 2003biennial conference"Quality and Standards-National,Regional and Global"14-17 April 2003.Dublin.

http://www.era.dk/www/webside/English

17-Marijik van der Wende (2005).**Quality Assurance in Higher Education**

and the Link to Internationalisation. University of Twente,Center for Higher Eucation Policy Studies(CHEPS),The Netherlands.

http://www.ipv.pt/millenium/wende11.htm

18-Middlehurst,R.(2001).**Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education**.European Network for Quality Assurance in Higher Education,Helsinki,Finland.

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News12/text12.htm

19-Miller, E. (2002). **Quality Assurance in Higher Education In the Commonwealth Caribbean. Education** Unit,Suistainable Department Inter-American Development Bank.

20-National Council for Accreditation of Teacher Education(2002)

Professional Standards for the Accreditation o Schools, Colleges and Departments of Education.

http://www.ncate.org/2000/unit_stnds_2002.pdf

21-Newton,J.(2002).Barriers to effective quality management and leadership:Case study of two academic departments. **Higher Education** 44,185-212.

22-Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).1999. **Quality and Internationalisation in Higher Education**. Programme on institutional management in Higher Education. OECD Publications

23-Pond,W.(2002).Distributed Education in the 21st Century: **Implications for Quality Assurance**. Online Journal of Distance learning Administration,Vol V, Number II.

24-Roberts,V.(2001).Global Trends in Tertiary Education Quality Assurance. Implication for the Anglophone Caribbean. Educational Mangement &

Administration, **SAGE Publications**.Vol.29,No.4,October

25-ROSQA Document. **Guide for institutional accreditation. Part two:** procedural guides for accreditation.pp1-33.

26-ROSQA Document. **Requirements for Oman' system of quality assurance in higher education**. pp1-13.

27-Vidovich,L.(2002).Quality Assurance in Australian Higher Education: Globalization and" Steering at a distance". **Higher Education** 43:391-408.

28-Vukasovic, M. (Edt). 2002. European **Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education**. TheNational Unions of Students in Europe.

http://www.esib.org/projects/qap/QAhandbook/main.html

29-Wasser,H.(2001).The twenty-first Century University:Some reservations. **Higher Education Review**,Vol.33,No.3.p47.

30-Williams,B.(2001).The importance of being accredited.

http://www.ncate.org/resources/boycega.htm

31-Wikipedia(2005).Quality Control. .http://en.wikipedia.org/wiki/Quality_assurance

32-Yonezawa,A.(2002).The quality assurance system and market forces in Japanese higher education. **Higher Education** 43,127-139.

33-Young,D.(2002).Toward an effective quality assurance model of web-based learning: The perspective of academic staff. From **Online Journal of Distance Learning Administration** ,Summer Vol.5,Issue2:1-19. http://westga.edu/~distance/jmain11.html

الفصل الرابع

الجودة و التميز بين الإدارة و المنهج [1]

" دراسة في الأدبيات "

مقدمة:

من الخصائص المميزة لهذا العصر الذي تتسارع أحداثه، وتتراكم معارفه، وتتنوع أشكال الصراع فيه أنه عصر يتميز بدرجة عالية من التنافس تسود مختلف مجالات الحياة سواء على مستوى الأفراد بين بعضهم البعض أو بين المؤسسات بعضها وبعض من أجل تحقيق مستويات أفضل سواء على مستوى الإنتاج أو على مستوى الخدمات .

إن تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات، وإنما أصبح الوصول إلى درجة عالية مقبولة من إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء إلى أعلى ما يمكن الطموح إليه هو الغاية المنشودة والسقف الذي يحاول الجميع الوصول إليه، والأمل الذي يطمحون في تحقيقه.

التميز إذن والوصول إلى أقصى درجات الجودة من أهم أسباب البقاء في حلبة السباق .. وفي عصرنا هذا يمكن القول إن البقاء للأذكى ... للمتميز .

ومن بين المؤسسات التعليمية تقف المدرسة في موقع خاص . فهي أساس النظام التعليمي والمحور الذي تدور حوله كافة الجهود وتخدمه معظم القطاعات في هذا النظام التعليمي .

كما لابد أن تواكب مدارسنا حركات التجديد، وأن تترجم شعارات التميز والجودة الى أساليب عمل حتى تلحق بركب التقدم وتجد له على ساحته موقعا وعلى خريطته مساحة .

---

(1) دكتور رشدى أحمد طعيمة

الهدف من الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الوقوف على اجابات للأسئلة الآتية في ضوء الأدبيات التربوية :

1- ما هى دواعى التفكير في الجودة الشاملة وطرح مفهوم التميز في نطاق التعليم ؟

2 – ما أهداف التربية للجودة ؟ .

3 – ما مؤشرات الحكم على كفاءة المدرسة وتقييمها من منظور التميز ؟.

4 – ما موقع المدرسة العربية الآن من معايير الجودة ومؤشرات التميز ؟ .

5 – ما الأدوار المختلفة لمدير المدرسة المتميزة ؟ وما انعكاساتها على العمل المدرسي ؟

6 – ما الخطوات الإجرائية لتحقيق الجودة والتميز بشكل عام ؟

7 – ما الاستراتيجيات العامة اللازمة للجودة في التربية ؟ .

8 – ما ملامح المدرسة المتميزة ؟ وما المتغيرات التي تؤثر فيها وتتأثر بها ؟ .

9 – ما مداخل تحقيق الجودة في المناهج المدرسية ؟ .

10 – ما المهارات التي ينبغي تدريب المدير عليها حتى يحقق لمدرسته التميز ؟ .

11 – ما المعوقات التي تحول دون تحقيق التميز في كثير من مدارسنا العربية ؟ .

12 – ما المقترحات التي تسهم في الارتفاع بمستوى مدارسنا حتى تصل للتميز ؟ .

ولعلنا قبل أن نتوغل في ثنايا الورقة أن نذكر بحدود الحركة فيها . ذلك أن من خصائص أوراق العمل عادة أنها تضع الخطوط العريضة دون الخوض في تفصيلاتها . وتطرح من الأسئلة أكثر مما تجيب عنها . وأخيرا تفتح أبواب الحديث وتبادل الرأي دون الركون إلى مسلمات قاطعة أو إجابات جاهزة أو قضايا حسم الرأي فيها .

وأخيرا فإن هذه الورقة تعول في الكثير مما تعرضه على ما انتهت إليه الأبحاث والدراسات في مجال التميز في العملية التعليمية والإدارة على وجه الخصوص .

مصطلح الإدارة :

يقولون في المثل : **لا مشاحة في المصطلح** . ولا نريد في إطار هذه الورقة أن نجاوز

حدودنا فننحت مصطلحات جديدة أو نغير مصطلحات رسخ استخدامها . ولنكتف هنا ذكر أكثر العريفات شيوعا لمصطلح الإدارة :

(1) ولقد قدمت لمصطلح الإدارة تعريفات كثيرة منها :

أ- تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ممكن .

ب- المعرفة السليمة لما يريد الأفراد القيام به مع التأكد من أنهم يقومون بذلك بتعيين أحسن الطرق بأقل تكلفة ممكنة .

جـ- ينحصر فن الإدارة في توجيه وتنسيق ورقابة عدد من الأشخاص لإنجاز عملية محدودة أو تحقيق هدف معلوم .

د- الإدارة المدرسية هي نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة . وتهدف إلى تنظيم المدرسة وإرساء حركة العمل بها على أسس تمكنها من تحقيق رسالتها في تربية الشيء .

هـ- الإدارة المدرسية هي فن توجيه العمل واستثمار الإمكانيات المتاحة وتوفير الممكن في سبيل تحقيق أهداف المدرسة .

من هذا كله يتضح الفرق بين الإدارة العامة والتعليمية والمدرسية . فالإدارة العامة أشمل تليها التعليمية ثم المدرسية. كما يتضح أن جميع التعريفات تنص على ضرورة أهداف تسعى الإدارة لتحقيقها، و أن الإدارة فن و علم فأما حل المشكلات والقدرة على التنظيم والتنسيق والاستعداد وقبول التجديد وتحديد رؤية مستقبلية تتعدى حدود الكائن إلى الممكن .. الحاضر إلى المستقبل .فينتمى إلى منطقة الفن في الإدارة . أما منطقة العلم فيها فتتحدد انطلاقا من المقولة السائدة بأن الإدارة لا تعتمد على الموهبة وحدها وإنما هي علم من العلوم يرتكز على مقومات وأسس علمية انبثقت عن أبحاث ودراسات وتجارب اتبع فيها المنهج العلمي وانتهت إلى مجموعة من المبادئ والأسس والاستراتيجيات الإدارية التي تقبل التطور والتجديد في ضوء ما يصيب العلم نفسه من تطور وتجديد .

مسوغات الجودة والتميز:

والجودة الشاملة مفهوم متعدد الأبعاد- انتقل في السنوات الأخيرة من مجال الصناعة إلى ميدان التعليم، حتى أنه مع بداية التسعينات أصبح الاهتمام بالجودة هو سمة الحوار السائد حول سياسة وإدارة التعليم . وقد ظهر هذا المفهوم كنتاج لمجموعة من العوامل والمتغيرات العالمية الجديدة التي تشكل في مجملها معالم العصر الذي نعيشه . ومن أهم هذه العوامل التكنولوجيا المتقدمة والمعلوماتية والتنافسية والشراكة والتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية فيما يعرف بالنظام العالمي الجديد الذي يصف النظام الحالي باللاثبات والتغير المستمر والتحول الجذري.

ومن ثم أصبح على التعليم مواكبة هذه التغيرات باعتبار أن التعليم أداة تكوين الموارد البشرية، بل أصبح عليه الآن أن يساند، إن لم يكن يقود، عملية التغيير في المجتمع ذلك لأنه المسئول عن تنمية الموارد البشرية المبدعة التي تستطيع أن تحدث التغيير وتقوده بفعالية وابتكار، ولعل هذا ما يفسر الاهتمام المتزايد بجودة التعليم والارتفاع بمستواه في معظم دول العالم المتقدم .

وهناك أسباب أساسية تدعو التربويين إلى الأخذ بمفاهيم إدارة الجودة في التعليم ويجمل الدكتوران فؤاد حلمي ونشأت فضل هذه الأسباب فيما يلي :

1. إيجاد آلية متطورة لتطوير إدارة المدرسة، بحيث تصبح إدارة المدرسة نموذجا لسائر المنظمات في الإدارة . وأن تتيح هذه الآلية القدرة على تحديد إنتاجية العمل سواء على مستوى المدرسة أو على مستوى أداء الأفراد فيها .
2. إن النظم المدرسية بطبيعتها-تميل إلي السكون والاستقرار وبالتالي يقاوم العاملون فيها التطوير والتحديث . وفي النظم التعليمية غالبا ما يتم تطوير نظم التعليم والمدارس من خارج النظام، وقد أدى ذلك إلى تدخل خبرات قد تكون غير مؤهلة أو خبيرة للقيام بعمليات تطوير مؤسساتهم واستخدام النماذج الحديثة في التطوير وتطبيقاتها وأن يتخلصوا من كثير من الصفات التي تطلق عليهم مثل البيروقراطية، والجمود، والافتقار إلى الحماس، وانعدام المنافسة .
3. تشير معظم الدراسات إلى أن أغلب المشكلات الجذرية في التعليم مشكلات تنظيمية تنبع من المجتمع المدرسي، وأيا كان نوع هذه المشكلات فإيجاد حل لها يتطلب إقناع

ومشاركة العاملين في المدرسة لمواجهتها . وبدون نظام منطقي فعال لحل المشـكلات، فـإن مواجهة المشكلات تصبح عمليـة جـادة أو محاولـة لإيجـاد حـل جزئـي محتمـل النجاح وقابل للفشل في أكثر الحالات .

4. يتيح الأخذ بنظم الجودة الكشف عن مواطـن الضعـف في النظـام التعليمـي وتحديـد المناطق التي تحتاج الى تدخل في النظام، كما أنها تساعد على وضع تطبيق المعايير الـتي تنبيء بحدوث الأخطاء للبحث عن أسـاليب لمواجهتـها لمنـع الخطـأ قبـل وقوعـه، أو العمل بدون أخطاء .

أ- وهناك بعض الملامح أو التساؤلات الـتي قـد تبـين ضـرورة تطبيـق الجـودة علـى المؤسسة التعليمية وهي :

أ) ظهور الحاجة في المجتمع المدرسي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة (هيئة التدريس و الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية المحلية أو المركزية، أوليـاء الأمور والطلاب) .

ب) ضعف التعاون بين المجتمع المحلي والمدرسة .

ج) ظهور ملامح الضعف في إنتاجية العاملين بالمدرسـة والحاجـة إلى نظـام جيـد للمحاسبية على الإنتاجية .

د) حاجة المدرسة إلى مساحة أكـثر مـن الحريـة في اتخـاذ القـرار، وتدعيـم تمويـل مشروعات المدرسة .

هـ) الحاجة إلى ترشيد العمالة والإتقان في المدرسة .

و) الحاجة إلي مصداقية المستفيدين حول إنتاجية المدرسة وقدرتها .

ز) الحاجة إلى تعزيز ثقافة مدرسية مؤيدة للتطوير والتحديث .

ح) حاجة مجتمع المدرسة إلى إيجاد السبل للتوصل إلي معرفة حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية فيه .

ط) غموض الأهداف لدى العاملين في المدرسـة ومؤسسـات التعليـم (مـا هـو المطلوب عمله كي أكون مميـزا ؟ ومـا هـي المتطلبـات الـتي أحقـق بـها دخـلا أفضل؟ وما هو المنتج النهائي الذي أحاسب عليه وأعمل على تحسينه ؟) .

أهداف التربية للجودة:

ولتحديد أهداف التربية من أجل الجودة يمكن المواءمة مع أهـداف التربيـة البيئيـة كما حددتها ندوة بلغـراد وكما عرضها الدكتور ريمون المعلولي فيما يلي :

1) الوعي : معاونة المعلم على اكتساب الوعي والحس المرهف بمعنى الجودة ومضامينها.

2) المعرفة : إتاحة الفرص التعليمية للمتعلم من أجل اكتساب الخبرات المتنوعة، والتزود بفهم أساسي بالجودة ومضامينها .

3) المهارات : مساعدة المتعلم على اكتساب المـهارات لتحديـد معوقـات بلـوغ الجـودة، والسعي لحلها .

4) الاتجاهات والقيم : اكتساب المتعلم مجموعة من الاتجاهات والقيم ومشاعر الاهتمـام بالجودة، وتنمية دوافع المشاركة الإيجابية للانخراط فيها .

5) المشاركة : إتاحة الفرصة للمشاركة الفعالة في العمل على حل معوقات بلوغ الجـودة وعلى كافة المستويات .

6) القدرة على التقويم : معاونة المتعلم على تقويم مقاييس وبرامـج التربيـة للجـودة في ضوء العوامل الاقتصادية والاجتماعية والطبيعية والثقافية والنفسية والجمالية .

ويمكن اقتراح أهداف التربية من أجل الجودة على النحو التالي :

أ- المعرفة .

2- كيفية العمل (الطريقة)

أ- الحكمة التي تمكننا من تحديد الأولويات .

ب- الشخصية التي تمكننا من التعاون والمثابرة واكتسـاب الاحـترام والثقـة كأعضـاء في المجتمع .

مؤشرات التميز:

وضعت مؤشرات للتميز في عدد مـن المؤسسـات التعليميـة العالميـة و فيمـا يلـى تعرض للمؤشرات التى وضعتها إدارة التربية في بنسلفانيا و فيـها تم وضـع مؤشـرات

جودة الإنتاج تتكون من محاور يندرج تحت كل محور عدة مؤشرات . وهذه المحاور هي التقدم التربوي و تخطيط البرنامج و المسئولية، التسجيل الفوري للأداء، والمنهج والتدريس، والخدمات التي تقدم لمساعدة الطلاب (الخدمات الطلابية)، انتقاء الطلاب، بقاء الطالب، تنمية هيئة التدريس، المعلمون المتطوعون، تنمية مهارات التعامل مع الآخرين .

وتحتوي هذه المحاور على عدة مؤشرات يعرضها الدكتور مراد زيدان فيما يلي :

المؤشر الأول: أن يظهر المتعلمون تقدما نحو اكتساب الكفاءات والمهارات الأساسية التي تعزز أهدافهم التربوية .

المؤشر الثاني: تقدم المتعلمين في البرنامج التعليمي، والاستمرار في إعدادهم وتدريبهم لمستويات مهارية أخرى .

المؤشر الثالث: عملية تخطيط البرنامج التي تأخذ في اعتبارها أوضاع المجتمع سكانيا، والاحتياجات، والمصادر والاتجاهات الاقتصادية والتكنولوجيا . وتشتق الخطة من الوظائف المعلنة، ويراعى في عملية التخطيط أن تكون مستمرة .

المؤشر الرابع : تقديم تقريرات سنوية ومالية ومدى تأثيرها في التقدم .

المؤشر الخامس : إعداد برامج منهجية وتدريسية لتلبي حاجات الطلاب .

المؤشر السادس : المواد التعليميـة .

المؤشر السابع : تنسيق الخدمات التي تقدم للطلاب وعن طرقها يحدد البرنامج احتياجات الطلاب من الخدمات الطلابية ثم توفيرها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

المؤشر الثامن : استخدام طرق مناسبة لانتقاء الطلاب .

المؤشر التاسع : بقاء الطلاب في البرامج لمدة كافية لتحقيق الأهداف التربوية

المؤشر العاشر : أن يحدد البرنامج بوضوح عنصرا ومقوما أساسيا هو تنمية هيئة التدريس لتحسين كفاءاتهم .

المؤشر الحادي عشر : تحسين فعالية المعلم .

المؤشر الثاني عشر : قدرة المعلم على التكامل مع نوعيات مختلفة من الدارسين .

أما من حيث التميز بمفهومه التربوي الخاص فتكاد تلتقي الأدبيات التربوية على أن الإدارة المتميزة هي مجموعة من الأنشطة العملية التي تهدف إلى التخلص من الأخطاء وتحسين جودة الخدمة. ويحتاج تحقيق التميز إلى :

أ - مخطط تنظيمي .

ب - آلية للتنفيذ .

جـ - آلية للمراقبة والتقويم المستمر .

هذا ... وتعرض إحدى الدراسات الموسعة حول خلق المناخ الثقافي المساعد على التميز الأكاديمي عددا من المبادئ التي تعتبرها مبادئ الجودة والتميز خاصة في مجال التعليم العالي . وتبدأ الدراسة التي قدمها جان فريد (Jan Freed) وآخرون بتعريف مصطلح مبادئ الجودة The Quality principles (26) كالتالي :

"يقصد بمبادئ الجودة فلسفة شخصية وثقافة (أو مناخ) تنظيمي يوظف مقاييس ومؤشرات علمية وأساليب إدارية منظمة وتآزرا كبيرا في سبيل تحقيق رسالة المؤسسة، وتتكون هذه المبادئ من تسعة مبادئ هي :

1- الرؤية، الرسالة، والتحديد المسبق للمخرجات .

2- الركون إلى أنظمة معينة .

3- القيادة التي تخلق ثقافة الجودة .

4- نمو الفرد بشكل منظم .

5- قرارات تصدر عن معلومات وحقائق .

6- تفويض إصدار القرار .

7- التآزر بين الجميع .

8- التخطيط للتغيير .

9- القيادة التي تدعم ثقافة الجودة .

ويقصد بثقافة التغيير هذا أن الأعضاء يحولون نمط تفكيرهم حول كيفية أداء العمل الحالي بهذه الصورة إلى كيفية الأداء الأفضل ويجيبون عن الأسئلة القديمة بإجابات

جديدة ومن ثم يصبح التغيير قيمة في ذاتها .. بل قيمة إيجابية وعنصر أساسي من عناصر الثقافة القائمة حيث يرتبط عليها التطوير المستمر .

والحديث عن التميز في المدرسة يعني الحديث عن نوعين من الكفاءات، الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية ونعرض فيما يلي مؤشرات الكفاءة في كل من البعدين مفصلين القول في مؤشرات الكفاءة الداخلية اذ نتناولها من مختلف أطراف العملية التعليمية .

أ – مؤشرات الكفاءة الداخلية :

(1) المعلمون :

1) درجاتهم الجامعية .

2) خبراتهم السابقة .

3) مدى تفاعلهم مع بعضهم البعض .

4) مستوى الثقافة العامة بينهم .

5) معدلات ترددهم على مراكز مصادر التعلم .

6) معدلات استخدامهم الوسائل التعليمية .

7) الانضباط والالتزام الشخصي والمهني .

8) المشاركة في مشروعات خدمة المجتمع .

9) المشاركة في تقييم المناهج .

10) المشاركة في اللجان التعليمية والعامة .

11) مدى إتقان المادة العلمية .

12) مدى مواكبتهم للجديد في تخصصاتهم .

13) مدى رضا الطلاب عنهم .

14) السرعة في إنجاز التكليفات .

15) القدرة على التقييم الموضوعي .

(2) الإداريون :

1) إنجاز المهام بكفاءة وسرعة .

2) التفاعل الإيجابي مع أعضاء هيئة التدريس ومع بعضهم البعض .

3) المرونـــة .

4) توفير الموارد واستثمارها بكفاءة .

5) القابلية للتطور .

6) فهم اللوائح والقوانين .

7) الأمانة .

(3) الطـــلاب :

1) مدى الانتظام في الدراســـة .

2) معدل التفاعل والمشاركة مع الزملاء والمدرسين داخل حجرة الدراســـة .

3) معدلات التردد على مراكز مصادر التعلم .

4) معدلات المشاركة في الأنشطة .

5) التمكن من مهارات الاتصال وإدارة الحوار .

6) المناهـــج .

7) وضوح الأهداف وواقعيتها وامكانية تحقيقها .

8) سلامة المحتوى، وحداثته وشموله .

9) تلبيتها لمطالب الدارسين واهتماماتهم .

10) إشباع رغبات أولياء الأمور ومطالب المجتمع .

11) الدقة العلمية وحداثتها .

ب- مؤشرات الكفاءة الخارجيـــة :

1) نوعية الخريج :

2) إلى أي مدى يصلح الخريج من أية مرحلة للمرحلة التالية ؟

أ – خلال التعليم العام : – أي الانتقال من (ابتدائي / إعدادي / ثانوي) .

ب – آخر التعليم العام : – أي بعد الثانوية العامة .

1) إلى أي مدى يصلح الخريج للدراسة الجامعية ويمتلك المهارات العامة (لغة / ثقافة عامة / مهارات دراسية / منهج علمي) ؟ للحياة الجامعية اللازمة .

2) إلى أي مدى يمتلك مواصفات المواطن الصالح الذي يؤدي دوره في المجتمع باقتدار ؟

3) إلى أي مدى يصلح للوظيفة أو العمل العام بعد الثانوية العامة؟(سوق العمل).

4) الغايات المنشودة في الإنسان العربى :

هناك شبه اتفاق على أربع غايات رئيسية لابد أن تفي بها التربية في المجتمع المعاصر. أي مواصفات يلزم تحقيقها عند الخريج وهي :

1) اكتساب المعرفة .

2) التكيف مع المجتمع .

3) تنمية الذات والقدرات الشخصية .

4) إعداد الإنسان المعاصر لمواجهة مطالب الحياة في ظل العولمة .

وهي الغايات الأربع التي وردت في تقرير اليونسكو "التعلم ذلك الكنز الكامن" والتي صاغها التقرير كالتالي :

1) تعلم لتعرف .

2) تعلم لتعمل .

3) تعلم لتكون .

4) تعلم لتشارك الآخرين .

(2) نوعية الخريج من التعليم العربى :

في كتابة القيم "التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة 2000 م" يذكر مركز

الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية (16) أن التعليم في الإمارات كدولة عربية مثلا يواجه اليوم تحديات رهيبة تتمثل في إعداد الأفراد لمجتمع عصر المعلومات ليكونوا قادرين على : -

1. إدارة طوفان من المعلومات .
2. إعداد رأس المال البشري الأكثر كفاءة للأسواق المعتمدة على الابتكارات العقلية .
3. إعداد الموارد البشرية اللازمة في مواجهة حالة عدم اليقين في الاقتصاد العالمي .
4. الابتكار من أجل مواكبة اقتصاد تنافسي ذي سرعة فائقة قائم على المعرفة .

الجودة في المدرسة العربية :

السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : - إلى أي مدى تتحقق معايير الجودة ومؤشرات التميز في المدرسة العربية الحالية ؟ وما موقع الإدارة المدرسية في ذلك ؟ .

في دراسة شاملة أجراها الدكتور فؤاد حلمي والدكتور نشأت فضل (11) لمؤشرات الجودة والتميز في المدرسة الثانوية بمصر طبقت أدوات البحث (باستخدام أسلوب دلفاي) على عدد من مديري المدارس الثانوية ووكلائها والمدرسين الأوائل في 27 مدرسة موزعة على محافظات القاهرة والدقهلية والشرقية وبني سويف وبلغ مجموع أفراد العينة 213مدرسا أول ووكيلا ومديرا . كان ذلك خلال العام الدراسي 97/ 1998م.

وقد انتهت الدراسة إجمالا إلى أن إدارة التعليم الثانوي تتحمل الجانب الأكبر من المسئولية عن الفجوة الموجودة باستمرار بين الأهداف المعلنة والمنشودة والواقع الفعلي خاصة على المستوى الإجرائي، فما زالت تلك الإدارة لا تشجع على الابتكار والتجديد وتعتمد على المحاولة، والخطأ والممارسات التقليدية والعادات المتوارثة والنمطية التي تفرضها طبيعة التنظيم الإداري، وغياب الدافعية والرغبة في التغيير، هذا بالإضافة إلى المشكلات الإدارية والتنظيمية التي يعاني منها التعليم قبل الجامعي على المستوى التخطيطي، والتنفيذي، ومشكلات التوجيه والرقابة وقياس الأداء الفعلي ومشكلات المعلومات ونقصها وعدم دقة بعضها إضافة الى غياب المداخل الإدارية الفاعلة على المستوى المدرسي .

وعلى وجه التفصيل خلصت الدراسة إلى ما يلي : -

أولا : مدى توافر الاشتراطات والمعايير الخاصة بمدير المدرسة :

1) قدرة مدير المدرسة الثانوية على الأداء وفق نظم الجودة .

تشير استجابات أفراد العينة إلى أن فهم مدير المدرسة وإدراكه لمعايير متطلبات إدارة الجودة التعليمية وقدرته على استيعاب مفاهيمها غير متوفرة في حين يرى أغلب أفراد العينة أن القدرات الخاصة بالإفادة من وسائل الاتصال الفعالة متوافرة في مديري المدارس .

2) متطلبات تتعلق بتوافر الصلاحيات المطلوبة لمدير المدرسة :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أن صلاحيات مدير المدرسة في اتخاذ القرار وتنفيذ المهام الإدارية والفنية التي تساعد على تحقيق الجودة لا تتوافر لمديري المدارس الثانوية، وأن أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة الثانوية غير متاح، وأنه لا توجد آلية للاستفادة من جهود الأفراد خارج المدرسة في المهام والأعمال المدرسية .

وهذه الآراء تشير إلى أن المدرسة الثانوية ما زالت تدار من خارجها (الإدارة التعليمية الوزارة) وأن مدير المدرسة ينفذ ما يكلف به من أعمال، وأن العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي تفتقد إلى آلية لتفعيل الاستفادة من طاقات المجتمع المحلي لصالح المدرسة الثانوية .

3) التوظيف الأمثل للقدرات البشرية المتوافرة في المدرسة :-

تتفق استجابات أفراد عينة البحث على المدرسة الثانوية العامة لا تستخدم الأساليب الحديثة في التدريب والتي تتناسب ومعايير الجودة، إضافة إلى افتقار المدرسة لاستخدام معايير دقيقة لتقويم أداء العاملين فيها كما تشير استجابات أفراد العينة أيضا إلى أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تقديم الأفكار التي تحقق الجودة غير فعالة .وهذه الآراء تشير بشدة إلى افتقار المدرسة الثانوية إلي آليات الاستخدام الأمثل للقوى البشرية المتوافرة فيها .

4) التوظيف الأمثل للإمكانات المادية و البيئيــة :-

حماية البيئة والتي تمثل إحدى متطلبات الجودة التعليميـة غـير متوافـرة، إضافـة إلى أن دور المدرسة الثانوية في مشاركة المجتمـع للحفـاظ علـى الصحـة العامـة وتدعيـم القيـم الأخلاقية في مجتمعها المحلي متوافرة بشكل محدود . كما لا يتوافر في هذه المدارس تعبئـة الجهود وتركيزها من أجل تلبية احتياجات الطـلاب وتحقيقـها، وهـذا الأمـر يوضـح أن كفاءة المدرسة، منخفضة حيث إن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي تحقيق هذا الهدف .

5) فاعلية نظم الرقابة على الأداء بالمدرسة :

1- يتفق أفراد العينة على أنه لا يتوافر في المدرسة الثانوية نظم تعمل على تحقيق الرقابـة المنتظمة والدورية على العمليـات في جميـع مراحلـها، وهـو أمـر يشـير إلى أن هـذه العمليات تدار بصورة تقليدية، بعيداً عن معايير الجودة أو الإتقان .

2- تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم توفر معايير دقيقة لتقويـم أداء العـاملين داخـل المدرسة، بالإضافة إلى عدم توفر آليات للتـأكد مـن كفـاءة التنظيـم الإداري بشـكل عام.

ثانيا :- الاشتراطات والمعايير الخاصة بالمعلم :

1) القدرات المطلوب توافرها في المعلم لتحقيق الجودة:

تشير استجابات معظم أفـراد العينـة إلى قصـور اهتمـام المعلمـين بـالمدارس الثانوية لملاحظة تقدم الطلاب وأعطائهم تغذية راجعة فعالة لهم، إضافة إلى انخفاض قدرتهم على توفر مناخ من الثقة و الاحترام بينهم وبين الطلاب، وتشير استجابات معظم أفراد العينــة الى أن هنـاك قصـورا في قـدرة المعلـم علـى التعبـير ومناقشـة الآخرين، كما تشير إلى انخفاض شديد في قدرة المعلمين على التعامل مـع التلاميـذ بفاعلية .

2) متطلبات الجودة المتعلقة بالنمو المهني للمعلمين لمواجهة متطلبات الجودة:-

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى أنه لا يتوافـر النمـو المعـرفي المتجـدد لـدى المعلمين .

3) المتطلبات الواجب توافرها في أداء المعلم لتحقيق الجودة .

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر في المعلم القدرة على القيام بدور الميسر والمناقش للطلاب داخل الفصل ولا القدرة على تقديم المشورة والنصح للطلاب، إضافة إلى غياب عمليات الإبداع في عرض المادة العلمية بصورة مشوقة وسهلة.

ثالثا :- الاشتراطات والمعايير الخاصة بالطلاب :

1) الصفات المطلوب توافرها في الطلاب لإمكانية تحقيق الجودة التعليمية :

تشير استجابات أغلب أفراد عينة الدراسة إلى أن البعد الخاص بإدراك الطلاب أن التعليم عملية مستمرة، لا تتوافر في طلاب المدرسة الثانوية، كما أن البعد الخاص بالتفكير الناقد لا يتوافر في الطلاب .

2) أدوار تتطلب إدارة الجودة التزام الطلاب بها :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى غياب دور الطلاب كمشاركين في العملية التعليمية، مما يشير إلي أن، عمليات التعليم ما زالت تعتمد على فاعلية المعلم أكثر من فاعلية الطالب، كما توضح استجابات أغلب أفراد العينة أيضاً إلى أن البعد الخاص بدور الطلاب في المشاركة في القيادة لا يتوافر.

3) مدى توافر المهارات المطلوبة للجودة التعليمية في الطلاب :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى انعدام توافر مهارات الحصول على معلومات في المجالات المختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، إضافة إلى مهارات العمل الجماعي (العمل في فريق) لدى الطلاب .

رابعا : مؤشرات فاعلية المدرسة من منظور الجودة الشاملة :

1) مؤشرات خاصة بالمعلم .

(أ) أدوار المعلم في القيادة واتخاذ القرار .

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أن معلمي التعليم الثانوي يستخدمون أسلوب القيادة الفردية داخل الفصل ودون مشاركة الطلاب لهم، كما توضح هذه

الاستجابات أن استقلالية المعلم غير متاحة مما يساعد في خلق مناخ تعليمي غير مناسب في اتخاذ قرارات داخل الفصل .

(ب) استخدامات أزمنة العمل بفاعلية :

تشير استجابات أفراد العينة إلى أن استخدام المعلم للمكتبة في الشهر يقل عن ثلاث زيارات . كما تشير الاستجابات إلى أن استخدام الوقت بكفاءة في إنجاز المهام في المدرسة ضعيف .

(ج) استخدام المعلم للأدوات والتقنيات التعليمية :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى عدم استخدام معلمي التعليم الثانوي العام للأجهزة السمعية والبصرية في عمليات التدريس، مما يشير إلى استمرارية التدريس في معظم المدارس اعتمادا على الشرح السبوري للمواد الدراسية .

(د) التزام المعلم بالواجبات المهنية :

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى أنه لا يتم قيام المعلمين بتصحيح أعمال الطلاب وتنفيذ المهام الإدارية الخاصة بهم أثناء العام الدراسي، وهو أمر يتفق تماما مع إلغاء دور المعلم في تقييم الطلاب أثناء العام الدراسي، كما تشير استجابات بعضهم إلى أن الالتزام الوظيفي والمشاركة في حياة المدرسة تتوافر في العاملين إلى حد ما .

(هـ) المؤشرات الخاصة بالتوافق بين الأهداف الشخصية والمؤسسية :

تشير استجابات معظم أفراد العينة أنه لا يوجد توافق بين الأهداف الشخصية للمعلمين والأهداف المؤسسية والمتمثلة في (معدل الإنجاز، صورة الإنجاز، ثبات هيئة التدريس). يبدو أن المناخ العام المتوافر حاليا في المدارس الثانوية، قد أدى إلى هذه الفجوة وخاصة في ظل الاتهامات الشديدة الموجهة للمعلمين، في مجال الدروس الخصوصية (مافيا الدروس الخصوصية وما شابه ذلك) ــ قد أدى إلى هذا التعارض، وهو أمر جدير بالبحث عن أسبابه وطرق تقليل هذه الفجوة .

كما أوضحت استجابات أغلب أفراد العينة أنه لا تتوافر في المعلم القدرة على الإفادة من الخبرات المتوافرة لدى معلمي المدرسة لتحسين إنتاجية المدرسة، وهو أمر يشير إلى نزوع المعلمين إلى الفردية واختزان الخبرة كأمر شخصي .

2) **مؤشرات فاعلية التنظيم :**

أ- تتفق استجابات معظم أفراد العينة على أنه لا يتم التوظيف الأمثل للقوى البشرية في مجال العمليات، وأن العمل يتم طبقا للنظم التقليدية للوظائف .

ب- تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر استخدام التكنولوجيا الحديثة للمعلومات في المدارس . كما تشير الآراء إلى غياب النظم الإدارية المتطورة للمعلومات.

جـ- تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر نظام للإفادة من النتائج لتحسين الأداء، كما أن التأكيد على الأهداف وتوضيحها لا يتم في الغالب من خلال تقارير المتابعة، التغذية الراجعة، والتصويبات .

د- تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أنه لا تتوافر متطلبات ممارسة الطلاب للأنشطة المدرسية المختلفة . أما عن مرافق المدرسة فيتفق البعض على أنها مناسبة إلى حد ما .

3) **مؤشرات خاصة بالطلاب (الزمن المتاح للدراسة) :**

يختلف أفراد العينة حول عدد الأسابيع الفعلية التي يتلقاها الطالب في السنة الدراسية فترى 67.6 ٪ من أفراد العينة أن العام الدراسي يتراوح ما بين 25 – 32 أسبوع – علما بأن القرارات المنظمة للعمل تتضمن أن العمل 32 أسبوع في العام .

أما عن استخدام الطلاب للمكتبة وإمكانية الاستفادة منها كمصدر أساسي من مصادر التعليم قد أشارت استجابات نصف أفراد العينة إلى أن الطلاب لا يترددون عليها ولا يعطون اهتماماً بزيارة المكتبة .

وتؤكد استجابات العينة على انخفاض ممارسة الطلاب للأنشطة اللاصفية حيث يتفق معظم أفراد العينة على أنه لا يتوافر للطلاب الفرصة لممارسة الأنشطة اللاصفية .

4) **كفاية المعدلات التعليمية :**

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى وجود اتفاق فيما بينهم على أن نصيب معلمي التعليم الثانوي العام من الطلاب يقل عن 20 طالبا، كما تشير استجابات 23.5٪ أيضا إلى أنه في بعض المدارس يقدر هذا المعدل بأكثر من 30 طالبا لكل معلم . كما

توضح استجابات 45٪ من إجمالي أفراد العينة إلى أن نسبة الهيئة غير التدريسية (الإداريين) إلى الطلاب تقدر بحوالي إداري لكل 40:20 طالبا .

5) كفاءة المدرسة في تزويد الطلاب بالمواد التعليمية وتقييم إنجازاتها :

أ- يتفق ,765٪ من أفراد العينة على انخفاض كفاءة وفاعلية أساليب التقويم والقياس المتبعة داخل المدارس الثانوية العامة، حيث تعتمد أساليب التقويم على التقويم النهائي فقط . وتفتقد إلى التقويم المستمر، مما يضعف من فاعلية التقويم، إضافة إلى تراخي المدارس في إبلاغ أولياء الأمور عن إنجازات أبنائهم الدراسية .

ب- تشير استجابات 47٪ من أفراد العينة إلى انخفاض المدرسة الثانوية العامة في إمداد وتزويد الطلاب بالمواد التعليمية اللازمة لفاعلية ونجاح العملية التعليمية .

خامسا: المؤشرات العامة للجودة في المدرسة الثانوية:

باحتساب مجمل تقديرات المؤشرات التي تحققت في كل مدرسة للوقوف بشكل عام على مدى تحقق اشتراطات الجودة فيها، تشير الى أن الاشتراطات الواجب توافرها في المدرسة الثانوية تتحقق بنسبة ,56٪ من إجمالي استجابات أفراد العينة، في حين تتفق استجابات 77٪ من إجمالي أفراد العينة على أن هذه الاشتراطات تتحقق الى حد ما، كما يتفق ,174٪ منهم على أنها لا تتحقق في المدرسة الثانوية العامة هذه الاشتراطات .

سادسا: الجودة ومؤشرات التحصيل الدراسي:

تعد تقديرات التحصيل الدراسي إحدى المؤشرات المستخدمة في تحديد الكفاءة والإنتاجية للمدرسة، ويثار حول هذه المؤشرات جدل خاصة في هذه الآوانه التي يعتمد الطلاب فيها على الدروس الخصوصية لتحسين تقديراتهم، إضافة إلى النمط التقليدي للامتحانات القائم على الاسترجاع، مما أدى إلى الجدل القائم حول دور المدرسة الغائب في عمليات التربية والتنشئة والتعليم.

أدوار ومهام إدارية:

إن التميز في الإدارة لم يعد ترفا أو أمرا ثانويا نسعد به إن تحقق، ونأسى عليه إن

فقدناه. بل أضحى ضرورة من ضرورات العصر ومطلبا أساسياً بل مقوما لا غنى عنه من مقومات الاستمرار في أداء المهام في هذا العصر . ولهذا التميز شقان : يتوفر ثانيهما إن توفر أولهما . إن التميز في الإدارة يعني القيام بمهام جديدة وتأكيد المهام الحالية التي تمشى مع سابقتها والتي تدفع حركة العمل نحو التميز .

وهنا يأتي الشق الثاني من قضية التميز ألا وهو انعكاساته على العمل المدرسي بمختلف جوانبه . فصلاح المؤسسة يتوقف، بعد الله، على صلاح قيادتها . بمثل ما أن الخلل فيها يرجع إلى ما يصيب هذه القيادات ذاتها من خلل . وقديما قيل في المثل الصيني:" أول ما يفسد في السمكة رأسها" .

وتجمل بعض الدراسات المهام الإدارية العامة التي ينبغي على المدير القيام بها في خمس مهام رئيسية هي :

1) معرفة ما يريد حدوثه وتوفير الأسباب لإحداثه .

2) ممارسة الإدارة المسئولة للمصادر المادية والبشرية وتوجيهها لخدمة الأغراض المنشودة.

3) العمل على زيادة الكفاءة في العمل وتحسينه بصورة مستمرة .

4) العمل على خلق مناخ موات لحفز العاملين على بذل أقصى جهودهم .

5) تحمل مسئولية أداء الوحدة التي يتولى إدارتها .

ولقد قدم الدكتور محمد منير مرسي تصورا تفصيليا للمهارات الفنية الضرورية لمدير المدرسة مصنفة تحت ستة محاور (الملحق 14) . بينما يفصل الدكتور أحمد إسماعيل حجي هذه المهارات تحت مصطلح الكفاءات مصنفا إياها تحت أحد عشر محورا (الملحق 1) .

أما تصورنا للأدوار والمهام التي ينبغي أن يقوم بها مدير مدرسة متميزة فنجملها فيما يلي :

1 - تحقيق الإثراء العلمي للمعلمين (مشاغل، حلقات نقاشية، مواسم ثقافية) .

2- توفير الإمكانات اللازمة لاستخدام الوسائل والتقنيات التربوية .

3- تشجيع المعلمين على توظيف مراكز مصادر التعليم وتذليل الصعوبات .

4- وضع برنامج لرعاية الطلبة الموهوبين ومتابعة تنفيذه .

5- وضع برنامج لرعاية الطلاب الضعاف والمتخلفين .

6- حث المعلمين على إجراء البحوث العلمية وتوفير متطلباتها .

7- تقدير جهود المعلمين المتميزين والتعبير عن ذلك أمام الطلاب حتى يزدادوا احتراما وتقديرا لهم

8- وضع معايير لأساليب الأداء وأشكال التعامل بين الهيئة التدريسية والإدارية والطلاب .

9- متابعة تنفيذ المناهج الدراسية بين المعلمين وتقويمهم لها مما ينمي لديهم الإحساس بالمشاركة.

10 - إجراء دراسة تقويم ذاتي في نهاية العام الدراسي يستعرض فيه جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي مقدما بعض المقترحات المناسبة .

11- تشجيع العمل الجماعي بين كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب مما ينمي لديهم روح الفريق

12- تفعيل دور المعلم الأول وتزويده بالصلاحيات التي تساعده على أداء دوره بكفاءة .

13- تفويض السلطات وعدم الاستئثار بها .

14- تطوير أساليب التقويم وتمكين المعلمين من تطبيق الاتجاهات الجديدة في ذلك .

15- التوجيه العام للأنشطة الطلابية بالشكل الذي يحقق أكبر قدر من فعاليتها .

16- اليقظة لكافة التكتلات التي تأخذ شكل الشلل حتى لا يصاب الجهاز الإداري بالشّلل ..

17- وضع خطة لمساعدة المعلمين على إنجاز الأعمال الإدارية المطلوبة منهم حتى لا تشكل كثرتها عبئا عليهم مما ينعكس بدوره على فاعليتهم .

18- تحديث الجوانب الإدارية والتعليمية باستخدام الحاسوب والإنترنيت وغيرها من تقنيات حديثة.

19- الإشراف العام على المختبرات والتأكد من تلبيتها متطلبات العملية التعليمية .

20- ترشيد استخدام المصادر العلمية والفنية والمادية المتاحة والعمل على زيادتها .

21- التعبير عن فلسفة المدرسة واتجاهاتها وقضاياها أمام المجتمع الخارجي والعمل على عرض صورة مشرقة لها .

22- تمثيل المدرسة في المجالس واللجان التعليمية والمجتمعية وأداء مسئولياته فيها على نحو يشجع الآخرين على الاقتداء به .

23- تحقيق التكامل بين الأداء التدريسي للمعلمين وبين ملاحظات الموجهين .

24-مساعدة أولياء الأمور على المتابعة الجيدة والمتواصلة لأبنائهم .

25- تحديد متطلبات الدراسة أو العمل في المراحل التالية للمرحلة التعليمية التي يدير مدرستها والعمل على تهيئة الطلاب لها .

26- المواءمة بين كم الخرجين ومستويات أدائهم .

27- التقويم الموضوعي للمعلمين والعمل على استقطاب المتميزين منهم .

28- القدرة على التصرف في المواقف غير المتوقعة والمشكلات المفاجئة .

29- تقديم الإرشاد النفسي اللازم للطلاب ذوي الحاجة لذلك .

30- مساعدة الطلاب على التوجيه المهني في مستقبل حياتهم .

31- مواجهة أشكال الانحراف في السلوك الطلابي بحكمة .

خطوات السير نحو الجودة والتميز:

تتفق الدراسات السابقة على أن هناك مجموعة من الخطوات التنفيذية للأخذ بنظم الجودة في الإدارة التعليمية وهي :-

1- الفهم العميق لإدراك فلسفة الجودة ونطاقها .

2- التفهم والتلاؤم الذهني لفلسفة التغير المستمر ومتطلباته .

3- وضع القيم المستهدفة للجودة وبرامج تنفيذها وبرامج وأساليب المراقبة التنظيمية للتأكد من تحقق القيم والأهداف .

4- تطوير نظام جودة شامل يتضمن سياسة الجودة، خطة استراتيجية للجودة، خطة تنفيذية، خطة تدريبية التنظيم والهياكل، الخطوات للأداء الصحيح.

5- إعداد الأفراد للتغير، وتزويدهم بقيم ثقافة الجودة، تدريب الأفراد للعمل كفريق .

6- اكتساب القدرات الخاصة لمواجهة الأسباب الجذرية للمشكلات والتدريب على خطوات الأداء التصحيحي باستخدام (خطط - أفعل - ادرس - نفذ .(Plan/Do/study/Act)

7- اختيار خطط التطوير والتحسين المستمر لإدارتها باستخدام خطوات الأداء التصحيحي.

8- دعم الاستراتيجيات التي يقدمها القادة لتحقيق الجودة الشاملة .

9- من خلال التغذية المرتدة من النظام يتم تطوير المشاركة الإيجابية للعاملين بناء على المعلومات العميقة والدقيقة عن أدائهم وكفاياتهم .

كما تضمنت الدراسات السابقة مجموعة من المعايير الواجب مراعاتها عند تطبيق نظم الجودة في التعليم

وتعد خطة المفكر الأمريكي ديمنج نحو تحقيق إدارة تتميز بالجودة والتميز من أشهر ما قُدم في هذا المجال .ويرى ديمنج أن واجب الإدارة ليس فقط تقرير الهدف ولكن أيضاً إدارة النظام لتحقيق هذا الهدف.

ويرى أن الإدارة التقليدية لا تستطيع الحصول على الأفضل من أى نظام، فالإدارة التقليدية تكون لكل عملية في النظام بعدا تتنافس فيه وتجعل كل واحدة تؤدي إلى الأفضل فرديا .

لكن الطرق الجديدة تتطلب أن تدار كل عملية لكى يؤدي النظام ككل As a Wholeأداء أفضل

ولا يمكن القول بأنه مادام كل جزء يؤدي أفضل فإن أداء الكل سيكون أفضل . ولنتصور فرقة موسيقية يسعى كل عازف فيها إلى أن يظهر أفضل ما عنده أكثر مما يعزفون جميعا معا لإظهار قدرة الأوركستر . ليست المشكلة في إدارة النظام عند ديمنج هي كيف تؤدى كل عملية عملها بل كيف يعمل الجميع معا Together مرة ثانية. إن ما هو مطلوب هو تغيير التفكير .

وفي ضوء هذا الفكر وضع ديمنج أربعة عشر مبدأ لإدارة جودة شاملة، يعرضها الدكتور أحمد حجي (1) فيما يلي :

1- ضع هدفا ثابتا Create constancy purpose وانشره بين العاملين كلهم . إذ يجب أن يكون هناك أهداف طويلة المدى ويعرفها كل عضو في المنظمة ويمكنهم فهمها بشرط أن يكون للهدف معنى، ويتصل بالمستقبل .

2- تعلم الفلسـفة الجديـدة Learn the new philosophy اهتمـت الفلسـفة التقليديـة بالمنافسة، لكن الفلسفة الجديدة تقوم على التعاون داخل المنظمة، حتى يسـتطيع كـل فرد أن يكسب . ولكي يتحقق ذلك فإنـه ينبغـي أن يكـون هنـاك تحديـد لما يحتاجـه وينبغى تحقيقه،، بما يعنيه ذلك من معرفة، ومعرفة كيف يتحقـق . وينبغـى أن يعـرف ذلك كل أعضاء المؤسسة .

3- توقف عن التفتيش النهائي واجعل هدف التفتيش تحسين العمليات وتخفيض التكلفة Cease dependence on the mass inspection والتفتيش لا يضيف جودة. إنـه يقـرر ما إذا كانت هناك جودة أم لا كما أنه لا يمكن من التغـير . وللتفتيـش والقـائمين بـه عيوبـه وعيوبـهم، ولذلـك ينبغـي أن يكـون هـدف عمليـة التفتيـش هـو التحسـين والتجويد.

4- خذ في اعتبارك التكاليف الكلية : Don't buy on price tag alone فشـراء الأشـياء الأرخص قد يرفع غالبا التكلفة الحقيقة، إذ إن تكلفـة أي شـئ ليسـت سـعر شـرائه فقط، لكن يضاف إليها ما سيتم إنفاقه عليه للصيانة والإصلاح .

5- حسّن باستمرار كل عملية Improve constantly every process وإذا مـا تم القيـام بتحسين كلى دون متابعة النجاح، سوف يترتب علـى ذلـك مشـكلات . والتحسـين المستمر يعد الطريق للتوقف عن التفتيش الكلى .

6- أسس تدريبا للمهارات Institute training for skills ويؤكد ديمنج على أن جانبا من هذا التدريب يكون عن كيفية أداء العمل، والجانب الآخر عن سـبب أدائـه . ومـا لم يعرف جميع الأفراد سبب أدائهم للأعمال فلن يقوموا بأدائها على الوجه المرجو .

7- أسس القيادة Instiute leadership وينبغى أن تحل القيادة محل الإشـراف . ويتسـاءل ديمنج عما ينبغى أن تقوم به القيادة، ويجيب أن تساعد الناس، كل النـاس، علـى أداء أفضل عمل، والتعرف على قدراتهم المختلفة وإمكاناتهم وطموحاتهم .

8- ابعد الخوف Drive out fear وابن الثقة، إذ إن إبعاد الخـوف يولـد الثقـة . إن قيـادة مؤسسة مع التركيز على تحسين العمل يتطلب مجموعة مختلفة من القيـم والاتجاهـات والعلاقات أكثر من قيادتها مع التركيز على الضبط والرقابة، وقد أصر ديمنج على أن كل فرد في المؤسسة ينبغى أن يتعامل بإحساس أساسه الثقة المتبادلة والاحترام .

9- اكسر الحواجز بين أفراد الهيئة العاملة Break down barriers between staff areas إن كل شئ يعتبر نظاما، وينبغى أن ينظم لأفضل أداء كلى، وذلك يتطلب أن يتعاون كل جزء في النظام لفائدة النظام . ولا ينبغي أن يتنافس كل قسم مع غيره لمصلحة نفسه .

10 - استبعد الشعارات والتحريض Eliminate slogans exhortations and targets يهتم ديمنج بطرح تساؤلات مثل : بأي أسلوب يمكن تحقيق الهدف ؟، وكيف ستقوم بزيادة الإنتاج ؟ إن هذه الخطوة لا تتفق مع توجيه اللوم إلى العاملين لنقص الجودة وذلك أن تحقيقها والنجاح في يدهم تماما .

11- استبعد الأهداف أو الحصة العددية Eliminate numerical goals and quotasوفى نظام لإدارة الجودة فإن كل فرد على وعى بأن المنتج الكفء ينبغى أن ينتج بما يرضى متطلبات العمل، وأن النوعية ينبغى أن تكون ذات أهمية عن الكم .

12- أزل الحواجز من أجل الابتهاج في العمل Remove Barriers to Joy in work ويعنى ذلك عند ديمنج نظام التقدير الذى يرتب الناس ويخلق المنافسة والصراع، والهدف من إزالة مثل هذه الحواجز ترك الناس يشعرون بالزهو ويفرحون في عملهم أكثر من ترتيبهم ودرجاتهم .

13- شجع التعليم والتحسين الذاتى لكل فرد Institute education and self Improvementيهتم التدريب بمهارات محددة نحتاجها لأداء أعمال محددة . والتعليم يختص - من وجهة نظر ديمنج - بأي شئ يحافظ على نمو وتطور عقليات الناس . ويرى ديمنج أنه لا يمكن لأي مؤسسة الاستمرار بأفراد جيدين ؛ إنهم يحتاجون إلى أشخاص يستمرون في التحسن .

14- أكمل التحول Accomplish the transformation لابد من الاعتماد والتعاون . وأن يقوم كل فرد باستغلال ما يعرفه لتحقيق هدف المنظمة .

ويرى ديمنج أنه بينما أن كل فرد يحتاج إلى معرفة النقاط الأربع عشرة، يعتمد الوصول إلى نظام لإدارة الجودة على الإدارة العليا .

إضافة إلى ذلك فإن هناك عددا من الأسئلة التي نرى أنه ينبغي على المديرين الإجابة عنها قبل البدء في خطوات السير نحو الجودة في مؤسساتهم. هذه الأسئلة هي:

1. إن المؤسسة التعليمية منظومة متكاملة ذات مستويات مختلفة في مكوناتها، إلى أي مدى يعرف العاملون في كل مستوى أهداف المستوى الآخر وطبيعة عمله؟ وإلى أي مدى تنسق هذه الأهداف مع بعضها البعض؟ وما مدى ثباتها في مختلف المستويات ؟
2. ما نوع التنسيق الذي يجرى المستويات المختلفة ؟ وإلى أي مدى نعزو النجاح في أي مستوى لما بينه وبين غيره من تنسيق ؟ .
3. إلي أي مدى يمكن التأكد من أن العاملين في كل مستوى ينشدون رضا المستفيدين ؟ وما المعايير التي تحرك هؤلاء العاملين للإجادة ؟
4. إلى أي مدى يستطيع كل مدير في إدارته أن يجيب عن الأسئلة التي تطرح دوما حول طبيعة عمله ؟وما مدى قدرته على مواجهة مشكلات غير متوقعة حيث إن معدلات التغير تبدو أسرع مما نظن وتشتمل على متغيرات يصعب التنبؤ بها أحيانا ؟

إستراتيجيات عامة للجودة في التربية:

تصدق النقاط الأربع عشرة السابقة عامة على مختلف قطاعات الخدمات والإنتاج. أما عن التربية على وجه الخصوص فهناك وسائل لتحقيق الجودة لها اقترحتها دراسة دكتور ريمون العلولى (8) وقد استفاد في ذلك من نقاط ديمينج السابقة هذه الوسائل هي :

1ـ دراسة نظم الجودة .

2ـ ترتكز التربية من الجودة على مبدأ الوحدة العلمية . بمعنى أنها تستلهم المحتوى الخاص بكل علم من العلوم في تكوين نظرة كلية للجودة.

3ـ تأكيد مشاركة الأفراد والمؤسسات في تشخيص معوقات الجودة، والسعي لحلها.

4ـ التركيز على دراسة آثار عدم تطبيق الجودة حالياً في (الزراعة، الصناعة، التجارة، وقطاعات الخدمات المختلفة) .

5ـ إبراز تعقد مشكلات عدم بلوغ الجودة وترابط المشكلات.

6ـ التربية من أجل الجودة هي تربية تمتد مدى الحياة ابتداءً بما قبل المدرسة حتى نهاية التعليم العالي ومن خلال قنوات وسائل الإعلام .

7- اتخاذ البيئة المحلية للمتعلم (المنزل - المدرسة - مصنع الحي الخ) بيئات تعليمية .

8- توجيه العناية للأنشطة العملية بهدف إكساب المتعلم خبرات مباشرة . إذ إن المتعلم يكون متعطشاً لمثل هذا النمط من الخبرات .

يتطلب تحقيق أهداف التربية للجودة أن يكون التعليم عن الجودة (المعلومات) ممزوجاً بالتعليم من بيئة الجودة (المهارات) وبالتعليم من أجل الجودة (المواقف والقيم). لذلك يلزم توفر الشروط التالية :

1- الخبرة المباشرة : من خلال التعامل المباشر مع البيئة (زيارات ميدانية - بحوث يشارك الطلبة فيها بفاعلية من خلال جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع الذي جرت دراسته في الصف وتحليل المعلومات واستخلاص النتائج وتقديم التوصيات ، وهكذا يمارس الطلبة مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات .

2- دراسة قضايا تتصل الجودة : تساعد الطلبة في تفهم عناصر القضية وأسباب ظهورها، مثل مشكلات تتصل بالإدارة، المقايسة، المعايرة الخ.

3- حل المشكلات : من خلال مشاركة الطلاب في مناقشة المشكلات تحول دون بلوغ الجودة وضمانها، أو ضبطها

4- إتاحة الفرصة للمشاركة : فالمشاركة يمكن أن تحقق للطلبة فوائد مثل تنمية مهارات التفكير العلمي، كالملاحظة والقياس والتمييز والتنظيم . وكذلك اكتساب مواقف وعادات مرغوبة .

ومن الاستراتيجيات التي بدأت تشيع في مجال الجودة والتميز في التربية استراتيجية يمكن أن نطلق عليها مجازا تقنين الجودة وهي استراتيجية ثبتت فعاليتا في حث هيئات التعليم على التميز سواء على مستوى الإدارة التعليمية أو العملية التعليمية ذاتها . وكذلك في كل من التعليم العام والجامعي . ويقصد بهذه الاستراتيجية أنها عملية منظمة مستمرة لقياس العمليات التي تجري في المؤسسة التعليمية بالمقارنة بغيرها وذلك بدعوة خبير أو حكم خارجي يقيم النشاط الداخلي للمؤسسة . وتهدف هذه العملية إلى تزويد متخذى القرار في المؤسسة التعليمية بمعايير قياس الجودة وتكلفتها ومساعدته على التعرف على الفرص والمجالات التي تكمن فيها عوامل الجودة في المؤسسة وتهدف عملية تقنين الجودة إلى الإجابة عن خمسة أسئلة هي :

أ) إلى أي مدى نؤدي عملنا بشكل أفضل مقارنا مع الآخرين ؟

ب) ما مستوى الجودة الذي ننشده لأنفسنا ؟

ج) من الذي وصل لهذا المستوى من الجودة وأديً العمل بشكل أفضل ؟

د) كيف وصل هؤلاء لهذا المستوى . أو كيف حققوا الجودة ؟

هـ) كيف تكيف ما تم عن الآخرين، ممن حققوا الجودة، لظروفنا ؟

وتعرض دراسة جيوفري . دويرتى (6) خطوات إجراء دراسات تقنين الجودة وتطبيقاتها في مجال التعليم .

هذا ... وتقرر بعض الدراسات أن من أفضل خطوات السير نحو التميز استثارة دافعية المعلمين وخلق حوافز لهم للسعي نحو الأفضل . وتقسم هذه الدراسات الحوافز إلى نوعين : داخلية (intrinsic rewards) وخارجية (extrinsic rewards) . ورد ذلك في دراسة تدماس إليس (24) . وفيها أيضا يقرر الباحث أن الحوافز الداخلية أكثر فاعلية لاستثارة المعلمين للسعي نحو التميز. ويشعر هؤلاء المعلمون أن حاجاتهم النفسية قد أشبعت وأنهم يحسون بالرضا الوظيفي عندما تتوفر لهم عدة أشياء منها

1) المشاركة في إصدار القرار .

2) استخدام المهارات الوظيفية ذات القيمة .

3) الشعور بالحرية والاستقلالية .

4) توفر قدر في التحدي .

5) التعبير عن إبداعهم وابتكاراتهم .

6) إتاحة فرص التعليم لهم .

أما عن دور المديرين في استثارة دوافع المعلمين للسعي نحو التميز فتلخصها هذه الدراسة في ضوء نتائج عدد من الدراسات في ثلاث استراتيجيات أو سياسات هي :

1) المشاركة في الحكم (السلطة) .

2) التربية أثناء الخدمة .

3) التقويم المنظم والداعـــــــم .

وتعرض الدراسة للمقصود بكل منها مع ضرب أمثلة لها وبيان دورها في تنمية القيم الأخلاقية عند أعضاء هيئة التدريس واستثارة دافعيتهم للتطوير .

وأخيرا تعرض لما انتهت إليه إحدى الباحثات من خلال استعراضها لنتائج البحث العلمي في مجال تطبيق مبادئ الجودة في التعليم الثانوي . إذ تقرر كاثلين كوثن (23) أن أهم عامل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة هو المتغير المنظم . تقول كاثلين :

أن العامل الرئيسي (القائد) في إدارة الجودة الشاملة هو عمليات أو إجراءات التغير المنظم . إن المهم هنا هو تطوير المؤسسة (التعليمية) كمنظومة من العلاقات العضوية المتكاملة . وتوفير القدرة على التغيير، وتوجيه هذه العلاقات مرات ومرات في اتجاه التحسن والتطوير كما حدده المستفيدون من المؤسسة سواء كانوا داخليين أو خارجيين .

نموذج لمدرسة متميزة :

يعرض بيرBeare وزميلاه (22) تصورا لنموذج مدرسة تحققت فيها مواصفات التميز . وقد بنى هذا النموذج في ضوء تصور الكاتب ميلز Milesوزملائه للمتغيرات التي تعد مسئولية عن إنجاح تنفيذ خطط التميز .

هذه المتغيرات ستة عشر متغيرا، أربعة منها تعد شروطا مسبقة وهذه المتغيرات هي:

1) القيادة.

2) استقلالية المدرسة.

3) انسجام العاملين .

4) البرنامج الجيد / المناسب

5) المشاركة في الصلاحيات .

6) مكافأة العاملين .

7) الرؤية .

8) السيطرة على العاملين .

9) السيطرة على الموارد .

10) استعداد العاملين / المبادرة.

11) تنمية البرنامج التطوري .

12) الشبكات الخارجية.

13) التمكن .

14) التنفيــذ الجيد

15) المأسســة (بناء المؤسسات)

16) التغير التنظيمي .

هذه المتغيرات ذاتها تتأثر ببعضها البعض وتؤثر في بعضـها البعـض . بمعنـى آخـر تتسبب في إحداث هذه متغيرات معينة . ثم تحدث هذه المتغيرات آثارا أخرى ومتغـيرات أخرى، كما يبينها الجدول رقم (1) :

الجدول رقم (1)

نموذج لإدارة المدارس المتميزة

العلاقة بين المتغيرات في التطبيق

المناهج للتغير (مبنية على دراسة مايلز 1987)

م	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
1	القيادة	شرط مسبق	انسجام العاملين / البرنامج الجيد والمناسب المشاركة في الصلاحيات مكافأة العاملين الرؤيا، التمكن الشبكات الخارجية بناء المؤسسـات

م	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
2	استقلالية المدرسة	شرط مسبق	البرنامج الجيد والمناسب السيطرة على الموارد
3	انسجام العاملين	شرط مسبق (القيادة)	الرؤية
4	البرنـــامج الجيــد والمناسب	شرط مسبق القيادة استقلالية المدرسة تنمية البرنامج التطوري	المشاركة في الصلاحيات مكافأة العاملين
5	المشـــــارك في الصلاحيات	القيادة البرنامج الجيد والمناسب	استعاد العاملين / المبادرة (بناء المؤسسات)
6	مكافأة العاملين	القيادة البرنامج الجيد والمناسب	استعداد العاملين / المبادرة
7	الرؤية	القيادة استعداد العاملين السيطرة على العاملين	تنمية البرنامج التطوري استعداد العاملين / المبادرة
8	الســـيطرة علـــى العاملين	استقلالية المدرسة	الرؤية استعداد العاملين / المبادرة
9	الســـيطرة علـــى الموارد	استقلالية المدرسة	تنمية البرنامج التطوري

م	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
10	**استعداد العاملين / المبادرة**	المشاركة في الصلاحيات مكافأة العاملين الرؤيا السيطرة على العاملين الشبكات الخارجية	تنمية البرنامج / التطوري التنفيذ الجيد
11	**الشبكات الخارجية**	القيادة	تنمية البرنامج التطوري استعداد العاملين / المبادرة / التمكن
12	**التمكن**	القيادة الشبكات الخارجية	تنمية البرنامج التطوري الاستخدام الجيد (بناء المؤسسات)
13	**تنمية البرنامج التطوري**	الرؤية السيطرة على الموارد الشبكات الخارجية استعداد العاملين / المبادرة التمكن	البرنامج الكبير والمناسب التغير التنظيمي التنفيذ الجيد
14	**الاستخدام الجيد**	تنمية البرنامج التطوري استعداد العاملين / المبادرة التمكن	بناء المؤسسات
15	**بناء المؤسسات**	القيادة	

م	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
		(المشاركة في الصلاحيات) (التمكن) الاستخدام الجيد التغيير التنظيمي	
16	**التغيير التنظيمي**	تنمية البرنامج التطوري	بناء المؤسسات

ومن هذا الجدول يتضح أن المتغيرات الأربعة الأولى تمثل شروطا مسبقة، وذلك لأنها (القيادة / استقلالية المدرسة / انسجام العاملين / البرنامج الجيد المناسب) تتأثر إلى حد كبير بواسطة العاملين على مستوى المدرسة . إن كثيرا من متطلبات التنفيذ الجيد يمكن أن تأخذ مكانها لو توفر المدير الذي يملك مهارات التنفيذ، فاستقلالية المدرسة مثلا، وانسجام العاملين وجودة البرنامج ومناسبته ... هذا كل يعتمد على نوعية المدير الذي يتولى قيادة المدرسة .

ويشرح الجدول السابق نوعية العلاقات السببية بين كل متغير وآخر . وعلى سبيل

1. المشاركة في الصلاحيات (رقم 5) تحدث في ضوء نمط القيادة في المدرسة وكذلك نوع البرنامج ومناسبته . تعد هذه المشاركة نفسها مسئولة عن مدى الانسجام بين العاملين والذي يؤدي بدوره إلى مأسسة التغير أي بناء المؤسسات في المدرسة حتى يظل التغير رهنا بتغير الأفراد .
2. الرؤية، أي تصور المدرسة لعمليات التغير ومستقبل المدرسة، يسهم في تكوينها نوعية القيادة في المدرسة وما بين العاملين من انسجام ومدى السيطرة على هؤلاء العاملين . وهي بدورها (الرؤية) تساعد على تنمية البرنامج التطوري وإشاعة روح المبادرة بين العاملين وتنمية استعدادهم للتطوير .
3. وهكذا يتضح لنا أن تحقيق الجودة والتميز في المدرسة ليس أمرا عشوائيا أو مجرد عمليات تتم بالمحاولة والخطأ، وإنما يخضع لمتغيرات كثيرة، منها ما يعد سببا لها (أو مؤثرا فيها) ومنها ما يعد نتيجة لها (أو متأثرا بها) .

مداخل تحقيق الجودة في المناهج :

لئن اتسعت الإستراتيجيات السابقة لتشمل مختلف مناحي الإدارة التعليمية . فـإن تحقيق الجودة للمناهج الدراسية في مراحل التعليم العام يعد شرطا أساسيا ولازما لنجاح الجودة في المدرســـة بشكل خاص وفي التعليم بشكل عام .

ولعل هذا يبرز الجانب الفني في عملية الإدارة، ويؤكد أنها ليســـت مجرد إصــدار أوامر وقرارات تربوية قد يستفيد أو لا يستفيد منها أصحاب المستويات الإدارية الأدنى :

إن الإدارة التعليمية ذات بعد أكاديمي يتعــدى حـدود تنظيـم الهيكـل الإداري إلى العناية بالمحتوى العلمي المقدم .

إن تطوير المنهج الدراسي، و العمل على توفير معايير الجودة له من أهم ما يشغل مدير المدرسة المتميزة . ولتحقيق الجودة في مناهج التعليم العام مداخـل متعـددة يجملـها الدكتور ربمون المعلولي في ضوء مسحه للدراسات السابقة في خمسة مداخل رئيسـية يـرى أنها الأكثر شيوعا لتضمين مفاهيم الجودة في المناهج وهي :(8)

أولا : مدخل التخصص المتعدد المتباعد (multidisciplinarite)

ويسمى المدخل المستقل . ويكون على شكل مجموعة من التخصصـات لا توجـد بي‌نها أي علاقة بينيــة، فـالأهداف متعـددة علـى مسـتوى واحـد، لا وجـود للتعـاون والتوافق . فالتربية للجودة كمنهج دراسي يكون مستقلاً قائماً بذاته، شأنه في ذلك شـأن أي مادة دراسية في خطة الدراسة . ويصلح للانتشار في التعليم العالي .

علم النفس	الطـب	القانون	الجغرافية	الرياضيات

ثانياً : المدخل الاندماجي (interdisciplinarite) ويسمى التخصصي المتداخل.

ويمثله منهج متداخل، وقواعد مشتركة من الاختصاصـات المترابطـة، تحـدد علـى مستوى أو دون المستوى الأعلى التراتبي مما يتيح بروز غاية .

الأهداف متعددة على مستويين، تنسيق عال من حيث المحتوى .

يهتم هذا المنهج بتضمين موضوعات الجودة في بعض المناهج الدراسية المناسبة . عن طريق إدخال معلومات الجودة، أو ربط المضمون بقضايا جودة مناسبة . مثل تضمين مفهوم الهدر (هدر المياه والثروات غير المتجددة) في مقررات الجغرافية والعلوم الطبيعية وعلم الاقتصاد وعلم السكان والتربية والاقتصاد المنزلي وعلم الاجتماع.

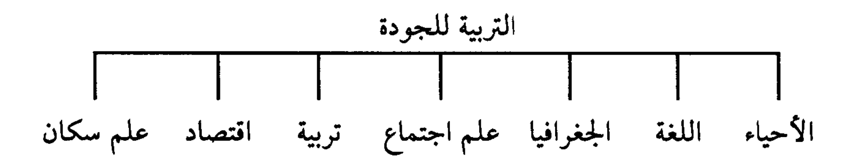
ومفهوم المعايرة في مقررات الفيزياء والكيمياء والجغرافية والإحصاء .

مفاهيم مثل الرضى، التنافس، الثقة، الرفض، المسؤولية، القرار، تدخل في مجموعة من المقررات مثل التربية،علم النفس، علم الاجتماع، الفنون، الرياضة، اللغة العربية .

مفهوم الموارد، يمكن أن يدرج في مواد العلوم والجغرافية واللغة العربية والتربية الفنية والاقتصاد المنزلي .

إن هذا المدخل لا يؤدي إلى التأثير في الوقت المخصص لدراسة مثل هذه المقررات، وهنا تتاح الفرص لتكامل هذه الموضوعات بعضها ببعض.

إن هذا المدخل لا يؤدي إلى التأثير في الوقت المخصص لدراسة مثل هذه المقررات،وهنا تتاح الفرص لتكامل هذه الموضوعات بعضها ببعض.



ثالثا : مدخل الوحدة : (unit)

ويتضمن تضمين وحدة أو فصل عن الجودة في إحدى المواد الدراسية، أو توجيه منهج مادة دراسية بأكمله نحو الجودة . مثلاً تضمين وحدة عن مفاهيم ضبط الوثائق والمراجعة والمراقبة والتدقيق، في مقرر المحاسبة، ومناقشة نظام القياس وأجهزة التقييس في مقرر الكيمياء أو الفيزياء . أو مفاهيم المسؤولية والمردود والكفاءة واتخاذ القرارات في مادة علم الاجتماع .

هذا المدخل يظهر مبدأ تكامل الخبرة وشمول المعرفة نحو الجودة وضمان الأهداف التي يلزم أن تسعى التربية للجودة إلى تحقيقها.

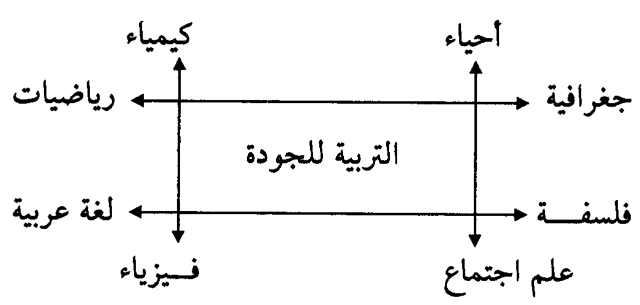
ويتم إدخال الوحدة في المقرر المخصص بعد إجراء تحليل مضامين الجودة المتوفـرة في المناهج القائمة وتحديد المواضع الملائمـة ونقـاط الدخـول المناسـبة لإدخـال وحـدات الجودة، أو تطوير الوحدات القائمة في المنهج القائم .

رابعا : مدخل التسريب (infussion) ويسمى مدخل الدمج متعدد الفروع .

يعتمد على إدخال أمثلة تدور حول مفاهيم الجودة، على أجزاء موجودة في المادة. والتغير الذي يمكن أن يحصل فقط في أمثلة المادة المرتبطة بالجودة في المناهج . وذلك كلما سمحت الظروف وطبيعة الموضوعات.

يحتاج هذا المدخل إلى إدراك العلا قـات بـين مضـامين الجـودة ومضـامين العلـوم الأخرى.

ويعد هذا المدخل منسجما ًمع الأسس النفسـية لتعليـم مفـاهيم الجـودة، ويحقـق ترابطها مع جميع فروع المعرفة، ولا يتطلب مدرساً متخصصًا،ويسـمح بتحقيـق شموليـة التعلـم مـن أجـل الجـودة وخاصـة في المراحـل التعليميـة الأولى (الروضـة والمرحلـة الابتدائية).



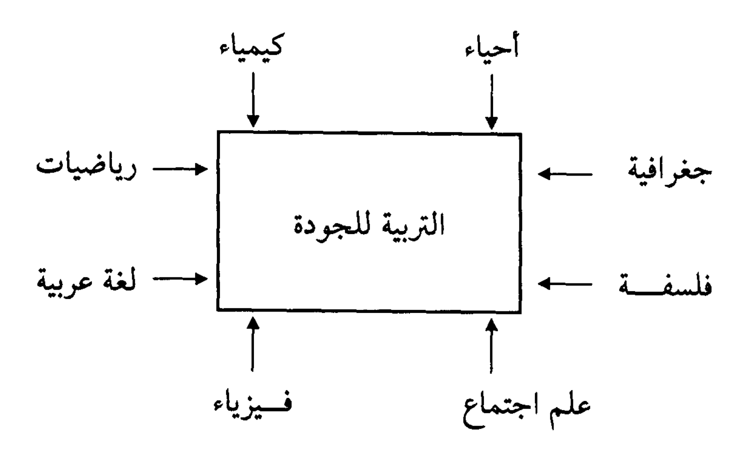
خامسا : مدخل التخصص المتناسق المتناغم (transdiscplinaarite)

أي تنظيم المفاهيم والمعلومـات الرئيسـة في مقـرر واحـد مسـتقل يسـمح بـالربط وتوضيح العلا قات بين المفاهيم الأساسية للجودة، كما يمكـن مـن الانتقـال مـن صـف لآخر أعلى منه .

فهو مدخل يسمح بالتنسـيق لجميـع التخصصـات المتداخلـة في النظـام التعليمـي التجديدي باتباع قاعدة عامة (أدخلت عبر المستوى الأعلى وعبر تركيبة فلسفية للعلوم).

الأهداف متعددة على عدة مستويات : التنسيق موجه نحو غاية نظامية مشتركة .

وبذلك تصبح التربية للجودة وفق هذا المدخل مقرراً مستقلاً، فيها تنسيق لجميع التخصصات المتداخلة في النظام التعليمي . ويتم تدريسه في مرحلة أو أكثر من المستويات التعليمية، ويخصص له حصصاً أسبوعية معينة. ومحدد في الجدول المدرسي . وهو يصلح كمقرر في الكليات الجامعية .



ولتوضيح أي النماذج أفضل في وضع وتطبيق منهج أو برنامج في التربية من أجل الجودة،يمكن المقارنة بينها وفق الاعتبارات التالية :

كفاءة المعلم / زيادة العبء على المنهاج / سهولة وضع المنهاج أو تطويره / التوافق مع المستوى العمري للمتعلم / التقويم / الكلفة .

وبشكل إجرائي يطرح الباحث عدداً من الخطوات التي يمكن من خلا لها إدخال مفاهيم الجودة في المناهج التعليمية، وهي :

1ـ تحديد من هم المستهدفون بهذه الخدمة (التعليم) .

2ـ تحديد أهداف التربية من أجل الجودة .

3ـ تحديد مسوغات ومبررات التربية من أجل الجودة .

4ـ تحديد مضامين ومجالات ومفاهيم الجودة لتعديل المناهج .

5ـ اختيار المداخل (الاستراتيجيات) المناسبة لإدخال مفاهيم ومبادئ وقواعد الجودة في المناهج .

6ـ تحليل مضامين الكتب وضبطها .

7ـ تصميم المناهج وفق المدخلات المعتمدة .

8ـ التقويم الأولي .

9ـ التجريب النهائي .

10ـ تحليل النتائج وتقويمها.

ميثاق التعامل الإداري

يسر الله لي أن أتولى بعض المسؤوليات الإدارية في الجامعات العربية . وقيادة خمس كليات للتربية في دول عربية ثلاث (مصر، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمـان). وفي كل منها كانت تحكمنا مجموعة من المبادئ الإدارية التي تمثل ميثاقا للتعامل بيننا .

التدريب على مهارات إدارة الجودة والتميز:

لكي يتم تنفيذ الجودة الشاملة في المدرسة لابد من تنمية استراتيجيات التنفيـذ وأن تنبع هذه الاستراتيجيات من المدرسة ذاتها، حيث إن المدرسة هي المسئولة عـن صياغـة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها، وذلك على اعتبـار أن التغيـير يجـب أن يحـدث مـن داخل المدرسة، ولا يفرض عليها وبالتالي فإن نجاح استراتيجيات التنفيـذ تعتمـد بشـكل أساسي على معرفـة ومـهارات القـائمين علـى التنفيـذ خاصـة مديـر / نـاظر المدرسـة والمعلمين والإداريين، فيما يتعلق بـإدارة التغـير وتنميـة اسـتراتيجيات التنفيـذ، وكيفيـة إحداث التطوير التنظيمي في المدرسة وغير ذلك من مهارات إدارة التغيير التربوي .

ويتطلب الأمر عناية خاصة بتدريب مديـري المـدارس ونظارهـا وأيضـا المعلمـين الأوائل على كيفية إدارة التغيير في مدارسهم . ويجمل الدكتـور أمـين النبـوي المـهارات المطلوبة للإداريين والمعلمين لزيادة قدراتهم على إدارة التغيير وتنمية استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة فيما يلي (2) :

1. مهارات التخطيط وتنمية القوى البشرية الموجودة بالمدرسة .

2. مهارات إدارة الصـــراع .
3. مهارات إدارة الميزانية وتخصيص الموارد .
4. مهارات تحليل السياق المدرسي والمناخ السائد فيها .
5. مهارات القيادة .
6. مهارات توليد الحلول البديلة والمفاضلة بين البدائل .
7. مهارات المخاطرة .
8. مهارات تنفيذ وإدارة التجديد التربوي .
9. مهارات استخدام التنظيم غير الرسمي في المدرسة .
10. مهارات إدارة الوقت وإدارة الاجتماعات .
11. مهارات تطبيق أو تحويل النظرية أو(الرؤية) إلى وقع فعلي .
12. مهارات التقويم المستمر لعمليات التنفيذ .
13. مهارات البحث، والقدرة على تطويره واستخدامه والاستفادة به في إدارة التغيير .،
14. مهارات فتح قنوات اتصال فعالة داخل المدرسة وبين المدرسة والبيئة المحيطة .
15. مهارات استشراف المستقبل وكيفية انعكاسه على المدرسة وأدوارها المتغيرة .
16. مهارات الإدارة الذاتية .
17. مهارات وضع معايير الأداء وأنماط السلوك العام .

وبينما تعرضها دراسات أخرى تحت عناقيد يشتمل كل منها على عدد مـــن المـهارات التفصيلية، كما يلي :

1) التصميم	Designing
2)التنفيـــــذ	Implementing
3)تقويم المناخ المدرسي	Evaluating school climate
4)دعم المدرسة وبناء رصيدها	Building support
5)إعداد المنهج المدرسي	Developing school curriculum

6)الإدارة التعليمية	Instructional management
7)التقويم الذاتي	Self evaluation
8)إعداد وتنمية عضو هيئة التدريس	Staff development
9)إدارة الموارد	Allocating sources
10)البحث التربوي	Educational research
11)التقويم	Evaluation
12)التخطيط	Planning

مقترحات للتميز:

1. تمثل إدارة الجودة طريقة حياة جديدة داخل المدرسة حيث ينظر إلى التنظيم المدرسي على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المدخلات إلى المخرجات مارة بالعمليات الداخلية . ومن ثم نوصي بتطبيق هذا النوع من الإدارة بما يتطلبه من برامج تدريبية للمديرين والمدرسين الأوائل وبما يستلزمه من إعداد أدوات .
2. تطوير نظم اختيار مديري المدارس وأساليب تقويمهم بما يضمن تولي هذه المسئولة لمن لديه الرغبة في التطوير والتحديث والقدرة على ذلك .
3. التفكير في شيوع أسلوب الإدارة الذاتية لمديري المدارس وتفويضهم من السلطان ما يضمن مواكبتهم للجديد، وارتفاع مستوى أدائهم واتخاذهم القرارات المناسبة دون إبطاء .
4. تفويض المعلمين الأوائل بعض السلطات التي تمكنهم من ممارسة الإدارة والتدرب عليها بما يخفف الأعباء الإدارية عن مديري المدارس، ويكون كادرا إداريا احتياطيا.
5. تنظيم الدورات التدريبية المستمرة لكافة المشتغلين بالإدارة التربوية بما في ذلك المعلمون، وتحديث معلوماتهم سواء من حيث المادة العلمية التي تخصصوا في تدريسها أو من حيث المفاهيم التربوية أو الثقافة العامة .

6. الدراسة المستمرة لمعوقات التحديث والعمل على حل المشكلات المتجددة التي تحول دون تحقيق التميز .
7. تشجيع المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم والتحرر من الأشكال التقليدية في الأداء التدريسي والذي يعتمد على الإلقاء فقط .
8. إجراء دراسة علمية جادة لمتطلبات النجاح في مراحل التعليم العام وتحقيق أهداف كل مرحلة منه وترجمة هذه المتطلبات إلى تكليفات تؤدي في المراحل السابقة مما يهيءالتلميذ بكفاءة لها .
9. بناء جسر حقيقي بين المدرسة الثانوية والتعليم العالي وتزويد طلاب هذه المدرسة بالمهارات اللازمة للنجاح في التعليم العالي سواء أكانت مهارات دراسية أو لغوية أو تقنية أو أنماط تفكير علمية أو اتجاهات أو قيما .
10. بناء جسر مماثل بين المدرسة الثانوية وسوق العمل حتى يهيئ الخريجون الذين لا يواصلون الدراسة الجامعية للعمل في قطاعات الحياة مما يستلزم تملكهم للكفايات العامة اللازمة لخوض هذا المجال .
11. تطور نظم الامتحانات المدرسية وأساليب تقويم الطلاب حتى تشمل تقويم شخصيتهم بشكل عام والتأكد من تنمية الجوانب المختلفة في هذه الشخصيات وعدم الاقتصار على تقويم تحصيلهم الدراسي .
12. نشر أساليب التجديد وأفكار الإبداع التي يأتي بها أحد العاملين على زملائه وإثابته عليها مما يشجع الآخرين على المضي في هذا الطريق وعدم التردد .
13. وأخيرا .. ليس ثمة برنامج واحد للجودة يصلح لكل مؤسسة تعليمية في كل مستوى ولكل زمان ومكان .. وليست ثمة وصفة طبية واحدة قاطعة لعلاج كل مشكلات العمل نحو الجودة والتميز .

المراجع

1) أحمد إسماعيل حجي : **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة 1998م .

2) أمين النبوي : إدارة الجودة الشاملة، مدخل لفعالية إرادة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية، **المؤتمر السنوي الثالث، إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة ـ القاهرة 21-23/ يناير 1995م .

3) توفيق محمد ماضي : **إدارة الجودة، مدخل النظام المتكامل**، دار المعارف القاهرة 1995م .

4) تيسير الدويك وآخرون : **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط2 1988م

5) جاسم الكندي : إعداد المعلم والجودة المنشودة، تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت، **المؤتمر الثلاثون، جودة التعليم، خيار المستقبل**، الكويت 7-10 إبريل 2001م .

6) جيوفري .د . دويرتي : **تطوير نظم الجودة في التربية** – ترجمة د .عدنان الأحمد وآخرين، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق 1999م .

7) رمضان الشراح "الجودة الشاملة والأداء الاقتصادي والمالي للجهاز المصرفي الكويتي "**موتمر الجودة**" الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت ـ10-13مارس 2002م .

8) ريمون المعلولي : التربية من أجل الجودة، استراتيجيات إدخال مفاهيم الجودة في مناهج التعليم النظامي "**الندوة الوطنية السابعة للجودة "الجودة سبيلنا الى التحديث والتطوير**" وزارة التعليم العالي، دمشق 4-6 نوفمبر 2001م .

9) سالم بن مستهيل شماس : "التميز والجودة في التعليم والتدريب "**مؤتمر الجودة**" الهيئة

العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت، 10-13مارس 2002م .

10) على السلمي : **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيـزو**، مكتبة دار غريـب للطباعة والنشر، القاهرة 1996م .

11) فؤاد أحمد حلمي ونشأت فضل شـرف الدين : "مفـهوم الجـودة الشـاملة بـالتعليم الثانوي" **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 1998م .

12) فريـد النجـار : "**إدارة الجامعـات الشـاملة رؤى التنميـة المتواصلـة**" ايـتراك للنشـر والتوزيع القاهرة 1999م .

13) محمد كبيه: مراقبة الجودة الإحصائية، تطبيقات عملية باستخدام برنامج MINITAB **الندوة الوطنية السابعة للجودة "الجودة سبيلنا إلى التحديث والتطوير** وزارة التعليـم العالي، دمشق 4-6نوفمبر 2001م .

14) محمد منير مرسي : **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة، 1995م .

15) مراد صالح مراد زيدان : "مؤشـرات الجـودة في التعليـم الجـامعي المصـري" المؤتمـر الثالث للتطوير الجامعي، جامعة القاهرة 1999م .

16) مركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية، **التعليم والعـالم العربـي، تحديـات الألفيـة الثالثة** أبوظبي 2000م.

17) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، **نظام إدارة الجـودة الشـاملة وإمكانيـة تطبيقه في مجال العمل التربوي في دول الخليج العربي**، مكتب التربية العربـي لـدول الخليج، الكويت 2001م.

18) همـام بـدراوي زيـدان : "جـودة أداء إدارة مؤسسـات التعليـم العـالي وأهميتـــها، معاييرها، مؤشـــراتها، **مؤتمـر الجـودة**، الهيئـة العامـة للتعليـم التطبيقـي والتدريـب، الكويت 10-13مارس 2002م .

19) الهلالي الشربيني : "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي" **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة ، العدد 37 مايو 1998م .

20- Almacraft, **Quality Assurance in Higher Education**. The Famous Press, London, 1994.

21- Alstete, J. W. **Benchmarking in higher education: Adopting best practices to improve quality** Eric Digest, ED 402800 .

22-Beare, H. B. Caldwell & Millikan, R. **Creating an Excellent School.** Routledge, N. Y., 1989.

23- Cotton, K. Applying **Total Quality Management Principles to Secondary Education in U.S.A**. Department of Education. ,Washington, D. C., November, 1994.

24- Ellis, T. I. **Motivating teachers for excellence**. Eric Digest, ED 259449.

25- Fetterman, **D. M. Excellence and Equality**. State University of New-York Press, N. Y., 1988.

26- Freed, Jann E. et al **A culture for academic excellence: Implementing the quality principles in Higher Education**. Eric Digest, ED 406962.

27- James, A. **Quality in Education: An implementation**. St-Lucie Press, Florida, 1996.

28- Mangieri, J. Editor **Excellence in education**. Christian University Press, Texas, 1985.

29- United Nations, Unesco **La Charte de Belgrade**

ملحق رقم (1)

المهارات الفنية الضرورية لمدير المدرسة

د . محمد منير مرسي : "الإدارة المدرسية الحديثة"

هناك عدة مهارات فنية ينبغي توفرها في نـاظر المدرسـة حتـى يسـتطيع أن يـؤدي عمله بنجاح وتتعلق هذه المهارات بالميادين المختلفـة الـتي تمثـل العمـل الوظيفـي لنـاظر المدرسة من هذه المهارات ما يتعلق بالتعليم وتطوير المنـهج ومنـها مـا يتعلـق بالعـاملين والمدرسة والتنظيم المدرسي وهيئة العاملين .

أولا - فيما يتعلق بالتعليم وتطوير المنهج :

1) المهارة في التعـرف علـى الاتجاهـات الاجتماعيـة والسياسـية والاقتصاديـة الهامـة في مجتمعه.

2) المهارة في تشكيل المناهج لتقابل احتياجات التلاميذ .

3) المهارة في تقدير القيمة التربوية لمختلف أنواع الخبرات والأنشطة .

5) المهارة في تقرير الخدمات التربوية التي يحتاج إليها مختلف التلاميذ .

6) المهارة في الترتيب والتنسيق بين الأنشطة بحيث لا يحدث تعارض بينها .

7) المهارة في إعداد أنشطة خاصة لتقابل أنواعا معينة من احتياجات المنهج .

8) المهارة فيالحكم على مناسبة المواد التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي .

9) المهارة في ترتيب وجدولة توزيع الأجهزة والمواد المتاحة للاستفادة منـها علـى أوسـع نطاق .

10) المهارة في تقدير فعالية الإشراف في تطوير التدريس .

11) المهارة في الاتصال بالإدارة المركزية حول البرنامج التعليمي للمدرسة .

ثانيا – فيما يتعلق بالتلاميذ :

1) المهارة في إرساء طرق جمع البيانات الرئيسية مثل حضور التلاميذ وتفسيرها وتسجيلها .
2) المهارة في الاتصال بآباء التلاميذ وتهيئة الأطفال الذين سيلحقون بالمدرسة في المستقبل.
3) المهارة في تقويم ربط الخدمات التوجيهية مع البرنامج الكلي للمدرسة وفي تقويم فعالية الخدمات التوجيهية بالنسبة للتلميذ .
4) المهارة في تحليل درجات التلاميذ وتفسير معناها بالنسبة لبرنامج المدرسة .
5) المهارة في تحديد مضمون الخطط القومية الكبيرة بالنسبة للبرنامج التعليمي .
6) المهارة في تكييف البرنامج التعليمي للظروف المتغيرة في المجتمع .

ثالثا – بالنسبة لهيئة العاملين :

1) المهارة في التعبير عن حاجات العاملين وتقصيها .
2) المهارة في تحليل وتفسير التوصيات التي تصدر عن العاملين .
3) المهارة في التعرف على مظاهر الرضا عن العمل أو السخط عليه بين العاملين .
4) المهارة في تقدير كفاءة أداء العاملين للواجبات المختلفة .
5) المهارة في توضيح الواجبات والوظائف للعاملين .
6) المهارة في تحليل البيانات الخاصة بالعاملين وفي الحكم على قيمة مختلف أنواع المعلومات الخاصة بهم .
7) المهارة في التعرف على احتياجات النمو المهني للعاملين .
8) المهارة في تنظيم المجموعات على أساس ميولهم واهتماماتهم والربط بين أغراض المجموعات والأهداف المهنية المنشودة .
9) المهارة في تقويم التغيرات في الكفاءة والاتجاهات المهنية بين العاملين .

رابعا – بالنسبة للمدرسة :

1) المهارة في تنظيم وجمع وإعداد المتطلبات التربوية في ضوء المعلومات الاجتماعية والاقتصادية.
2) المهارة في تقويم أي خطة تربوية من خلال برنامج حقيقي فعلي .
3) المهارة في ترجمة البرنامج التربوي الى خطة واقعية .
4) المهارة في تطوير وتطبيق المعايير المناسبة لاختيار العاملين في الخدمات .
5) المهارة في الإشراف على برنامج الصيانة العامة للمدرسة .
6) المهارة في إعداد برنامج عملي للأمن ويمكن تطبيقه .

خامسا – بالنسبة للتنظيم المدرسي :

1) المهارة في تفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخدمات المتاحة .
2) المهارة في إعداد وتقديم وعرض التقارير الى السلطات المركزية .
3) المهارة في عمل الترتيبات التنظيمية التي تقدم التسهيلات المختلفة للخطة التربوية.
4) المهارة في تقدير فعالية أي إطار تنظيمي في ضوء الأغراض التربوية .
5) المهارة في بعد النظر وترقب الجوانب الايجابية والسلبية وفي اتخاذ التدابير لمواجهتها .
6) المهارة في تفويض السلطان المسئوليات .
7) المهارة في اكتشاف أي خلل في الإطار التنظيمي والتصرف بسرعة للمحافظة على استمرار المدرسة في أداء وظيفتها .
8) المهارة في تقديم المشورة المهنية للمجموعات غير المهنية .

ملحق رقم (2)

الكفاءات اللازم توافرها في مدير المدرسة

دكتور أحمد حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية

أولا - كفاءات شخصية :

1) يحب الناس، ويحب أن يلتفوا حوله .

2) يسمع أكثر مما يتكلم .

3) يستعد باستمرار للتعلم .

4) يسعى إلى صداقة الغيـــر .

5) يميل الى التعاون مع الآخـــرين .

6) يظهر البشاشة ويتصرف بدماثه ولطف .

7) يتمتع بالثبات الانفعالي والمزاج غير المتقلب .

8) يثق في الآخرين .

9) يفكر في شعور الآخرين قبل أن يتخذ قرارا .

10) يثابر في العمل، وتكون لديه القدرة على الاستمرار فيه .

11) يتصف بالشجاعة والصدق .

12) يفهم الاتجاهات الاجتماعية السائدة .

13) يتمتع بشخصية ديناميكية .

14) يستطيع استخدام الأساليب الديمقراطية .

15) قادر على الابتكار والإبداع .

16) يدرس كل ما يزيد فهمه للعمل التعليمي .

17) يحب عمله .
18) يفي بما يعد به .
19) يتسم بعقلية مفتوحة وموضوعية فيما يتعلق بعمله وعمل الآخرين .

ثانيا – كفاءات التخطيط التعليمي :

1) يؤمن بأهمية تحديد أهداف وغايات للعمل .
2) يعرف أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها ومواصفاتها .
3) يستطيع صياغة أهداف سلوكية .
4) يدرس الواقع المادي والبشري لمدرسته .
5) يدرس سياسات التعليم على المستوى العام والمحلي ويحللها .
6) يضع سياسات العمل في مدرسته .
7) يضع خططا لتنفيذ السياسات وتحقيق الأهداف المدرسية .
8) يحدد أنواع الأنشطة اللازمة .
9) يحدد المصادر والموارد المطلوبة .
10) يضع أولويات تنفيذية لتحقيق الأهداف الموضوعة .
11) يحسن استخدام الوقت وتنظيمه لتنفيذ الخطط .
12) يقوم الخطط الموضوع ويصحح مساراتها .
13) يفيد من نتائج تقويم الخطة .
14) يفهم ويحاول أن يتقبل السياسات والمواقف والأحوال المتعلقة بالتعليم على المستويين المركزي والمحلي .
15) يعرف كيفية استخدام الطرق الصحيحة لتوضيح وتصحيح ما يساء فهمه عن مدرسته .
16) يستثمر الخدمات المتاحة مركزيا ومحليا .
17) يعرف ويعمل على القيام بمسئولياته نحو مساعدة السلطات التعليمية على تطوير السياسات والخطط .

18) يحدد احتياجات المدرسة من القوى البشرية .

19) يتصل بالجهات المعنية لتوفير هذه الاحتياجات .

20) يوصي باختيار المرشحين للتعيين بالمدرسة أو النقل إليها أو منها .

21) يخطط للإفادة من المدارس المحيطة ولا سيما الفنية بورشها وإمكاناتها .

22) يعد تقديرات لإعداد التلاميذ الممكن قبولهم بالمدرسة .

23) يعد التقديرات لاحتياجات المدرسة من الفصول للنمو والتوسع والمباني والتجهيزات .

24) يضع خطط برامج الأنشطة المدرسية .

25) يوزع التلاميذ على فصول الصف الدراسي .

26) يعد البيانات الإحصائية والتقارير عن الموقف الجاري للمدرسة .

ثالثا -كفاءات التنظيم :

1) يضع أهدافا للتنظيم داخل المدرسة .

2) يوضح للمعلمين أن التغييرات العاجلة لن تحدث إلا بناء على طلبهم .

3) لا يبدأ عمله بإحداث تغييرات شاملة على الفور .

4) يحدد الأعمال المختلفة في إطار التنظيم المدرسي .

5) يحلل الأعمال والوظائف المختلفة في مدرسته .

6) يحدد الصفات التي ينبغي توافرها في شاغل كل وظيفة .

7) يشرف على وضع الجدول المدرسي، ويراجعه .

8) يمد يد العون للمعلمين الجدد .

9) يشجع قدامى المعلمين على مساعدة زملائهم ليشعروا أنهم جزء من المدرسة.

10) يؤمن بأن الآخرين قادرون على أن يقوموا بعمل أفضل .

11) يوزع المسئوليات على الأعضاء بعدالة .

12) يتيح لاكبر عدد من العاملين فرص العمل القيادي .

13) يفوض سلطاته للآخرين الذين يمكنهم تحمل أعباء العمل .

14) يحدد الموارد والمصادر ويضع توقيتات للأداء .

15) ينسق العمل بين الأفراد والجماعات .

16) يشجع ظهور الكفاءات الإدارية والفنية .

17) يؤمن بأن النظام المدرسي لا يجب أن يسوده القلق والارتياب .

18) يعمل على أن يسود النظام كافة النشاطات المدرسية .

19) يشرف على انتظام الدراسة بالمدرسة .

20) يشرف على الأنشطة التربوية .

21) يعد لاجتماعات مجلس إدارة المدرسة .

22) يشرف على شئون أعضاء هيئة التدريس، والعاملين، والطلاب .

23) يعد جدول الدراسة - أو يشرف على من يفوضه في عمله - والبرامج الزمنية للمواد الدراسية .

24) يضع جدول أعمال مجلس الآباء والمعلمين .

رابعا : كفاءات الإشراف التربوي :

1) يهيئ بيئة تعليمية أفضل لتطوير العملية التعليمية وجميع من بالمدرسة .

2) يعرف ويتقبل الفلسفة التعليمية للنظام الذي يعمل في إطاره .

3) يؤمن بسلامة أهداف المرحلة التعليمية .

4) يعرض المصادر التي تساعد على تطوير المنهج .

5) يكيف المنهج مع البيئة وحاجات التلاميذ .

6) يستخدم البيئة كمصدر لتنفيذ المنهج .

7) يتبنى مقاربة تجريبية للتدريس والمنهج بين المعلمين .

8) يعتبر نفسه مسئولا عن تحسين المنهج من خلال الأنشطة التي يتيح ممارستها في المدرسة: في الورش وجماعات العلوم، وجماعات الدراسات الاجتماعية ... الخ .

9) يتدارس المناهج مع المعلمين .
10) يساعد المعلم على رؤية مادته في وضعها الصحيح بين المواد الأخرى .
11) يقف على حسن تنفيذ المنهج المدرسي من خلال الاجتماعات مع مشرفي المواد ومعلميها وزيادة الفصول .
12) يساعد المعلمين على معرفة أفضل طرق التعليم .
13) يشجع المعلمين على الاحتفاظ بعلاقات مهنية .
14) ييسر للمعلمين معلومات عن الطلاب والجماعات المدرسية .
15) يحتفظ بسجلات تتضمن معلومات ويشجع المعلمين على تقديم تقارير .
16) يشجع المعلم على احترام تلميذه كإنسان .
17) يساعد المعلم على التمييز بين السبب والنتيجة بالنسبة للمواقف والمشكلات .
18) يساعد المعلم على حل مشكلات الطلاب .
19) يشجع المعلم على استخدام أسلوب التخطيط بمشاركة الطلاب بما يعكس الروح الديمقراطية التي تنمي مواصفات القيادة والتبعية عندهم .
20) يعرف ويتقبل ويحترم خصائص الأفراد والخلفية التعليمية، والشخصية لكل معلم .
21) يستثمر القوى الفردية والاهتمامات والمواهب الخاصة بكل معلم .
22) يقف على نواحي ضعف المعلم ويسعى الى مساعدته في التغلب عليها .
23) يتعرف على العمل الجيد للمعلم ويعرف الآخرين به .
24) يمارس العملية الديمقراطية .
25) التخطيط التعاوني، ويستخدم على مستوى العلاقات الفردية والجماعية .
26) خلق مناخ حر يشعر فيه المعلمون بحريتهم في التعبير عن المشاكل التي تهمهم .
27) يستخدم تقنيات متنوعة لتناول مشكلة أو برنامج .
28) يقوم سلوك نفسه في مواقف خاصة، ويقف بموضوعية على النواحي الجيدة والسيئة ويستخدم نتائج التقويم كأسس للعمل المستقبلي .
29) يعقد برامج لتدريب المعلمين .

30) يهيئ فرص النمو المهني والتنمية للمعلمين والعاملين .

31) يحفز المعلمين ليؤدوا عملهم بإتقان .

32) يخطط العمل الإشرافي من خلال الاجتماع مع أعضاء هيئة التدريس .

33) يزور المعلمين في أثناء تدريسهم والأنشطة المدرسية .

34) يعقد ندوات للمعلمين والتلاميذ .

35) يخطط لتقديم دروس نموذجية ويشجع أحد المعلمين على تقديمها .

36) يحدد المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج .

37) يدرس أسباب انخفاض تحصيل التلاميذ المتخلفين دراسيا .

38) يدرس سلوكيات التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية .

39) يقابل آباء التلاميذ المشكلين ويجتمع مع معلميهم .

40) يضع - بالاشتراك مع المعلمين والأخصائي النفسي والاجتماعي - طرق علاج هؤلاء التلاميذ .

41) يؤمن بأهمية التوجيه التربوي والمهني .

42) ينظر إلى الإشراف والتوجيه باعتباره حاجة لكل طالب، وليس قاصرا على غير الأسوياء .

43) يساعد التلاميذ على الاختيار من بين المواد الأكاديمية والعملية .

44) يسعى إلى جعل النظام المدرسي مرنا لتلبية ما قد يطرأ من تغيرات .

45) يعرف خصائص نمو الطلاب في مرحلة المراهقة .

46) يؤمن بضرورة مقابلة متطلبات نمو المراهقين .

47) يهيء فرص اكتشاف ميول الطلاب وقدراتهم.

48) يضع خطة علمية لتوجيه الطلاب .

49) يشجع التجريب التربوي .

50) يفيد من خبرات العاملين معه .

51) يتجنب الإساءة إلى المدير السابق ولا ينتقد أعماله .

52) يبتعد عن إصدار أحكام على المدير السابق .

53) يبحث عن الصفات الحسنة في الآخرين .

54) يكلف العاملين بأعمال تتفق وإمكاناتهم .

55) يهيئ بيئة تشجع المعلمين على الابتكار وتحسين التعليم .

56) يعترف بجهود من يجربون طرقا جديدة للتعليم .

57) يتيح للمعلمين اكتساب الخبرات من ميادين متعددة .

58) لا يفرض فلسفة معينة أو طريقة محددة على الآخرين .

59) يتجنب الدخول في معركة مع من يعارضه في الرأي .

خامسا :كفاءات العلاقات الإنسانية :

1) يؤمن بالعمل الديمقراطي والتشاركي .

2) يتيح للأفراد – عملين وتلاميذ – فرص التعبير عن آرائهم .

3) يشجع المعلمين على الاحتفاظ بعلاقات مهنية وشخصية .

4) يشجع المعلمين على عرض مشكلاتهم متى احتاجوا لمساعدته .

5) يحترم شخصيات الأفراد .

6) يستخدم الأسلوب الديمقراطي في المواقف المختلفة ليشعر الجميع بأن هناك حاجة اليهم وأنهم جزء ِأساسي من المدرسة .

7) يساعد المعلمين في حل مشكلات تلاميذهم.

8) يشعر الأفراد بأنهم متقبلون، وأنه بحاجة الى كل فرد منهم .

9) يحترم رأي الآخرين، والاختلاف في الرأي والحكم .

10) يعامل الآخرين معاملة عادلة دون تفرقة لأي سبب .

11) يشعر الآخرين أن طموحاتهم وقدراتهم موضع الاعتبار في النشاط المدرسي .

12) يشجع أوجه النشاط التي تنشئ علاقات ودية بين المدرسين بعضهم والبعض وبينهم وبين التلاميذ .
13) يستعد لتقديم رغبات العاملين على رغباته .
14) يؤمن بمسئوليته في بناء روح معنوي عال بين الآخرين .
15) يؤمن بأنه يستحيل على المعلم أن يلقى مشكلاته الشخصية خارج المدرسة .
16) يثق في الآخرين .
17) يفكر في شعور الآخرين قبل أن يتخذ قرارا .
18) يضرب المثال للمعلمين في احترام شخصيات التلاميذ .
19) لا يتخذ من بعض المدرسين قنوات لنقل أسرار الآخرين (كجواسيس) .
20) يعمل على تحسين ظروف العمل .
21) يتعرف على شعور العاملين والتلاميذ .
22) يطالب الإدارة بتلبية حاجات المعلمين وحفزهم ماديا ومعنويا .
23) يعمل على أن يرقي العاملون في موعد ترقيتهم .
24) يعني بنظافة المدرسة وتزويدها بوسائل الراحة .
25) يعمل على اتباع حاجات العاملين والتلاميذ .
26) يبني مناخا مدرسيا ينمي حب المدرسة والانتماء إليها .

سادسا - كفاءات العمل مع الجماعات :

1) ينمي في الآخرين مهارات العمل الجماعي المثمر .
2) يرسم الطرق الجدية للعمل الجماعي ..
3) يعرف أعضاء اللجان بأعمال كل لجنة .
4) يشجع الآخرين على القيادة .
5) يعاون كل جماعة في تحقيق أهدافها .
6) يهتم بالعمل التعاوني .

7) يعاون الجماعات على حل مشكلاتها التنظيمية .
8) يؤمن بأن السيطرة تضعف قوة الأفراد داخل الجماعة .
9) يعاون المعلمين على إدراك طرق التفكير الجماعي .
10) يؤمن بأنه يعمل مع جماعة رفيعة من الناس .
11) ينبذ الوسائل التي لا تحقق أغراض الجماعة .
12) يشجع الجماعة على وضع قواعد مرشدة في تنظيم برامجها وتوزيع العمل بين أعضائها .
13) يستغل مواهب الأعضاء في الوصول الى القرارات السليمة .
14) يبتعد عن السيطرة على الجماعات المدرسية .
15) يساعد الأعضاء على الشعور بالمسئولية .
16) ينمي في الأعضاء روح العمل في الفريق .
17) يؤمن بضرورة المشاركة كأسلوب لنجاح العمل .
18) يشرك الجماعات المدرسية في تنفيذ الأعمال المختلفة .

سابعا :كفاءات دورة القرار التعليمي :

1) يؤمن بضرورة المشاركة في دورة القرار .
2) يشرك أعضاء المدرسة في دراسة المشكلات المختلفة .
3) يشرك أعضاء المدرسة في وضع البدائل المختلفة لحل كل مشكلة، وتقويم كل بديل.
4) يتخذ القرار الملائم في توقيت مناسب .
5) يعلم العاملين والمعنيين بالقرار في حينه .
6) يتقبل ردود الفعل والآراء المختلفة على ما يتخذه من قرارات .
7) يهيئ البيئة المدرسية لتنفيذ القرار .
8) يقوم القرارات التي يتخذها، ويفيد من نتائج التقويم .

9) يلتقي بالآباء لتدارس أحوال المدرسة .

ثامنا :كفاءات الاتصال :

27) يؤمن بضرورة الاتصال بالآخرين .
28) يحتفظ بسجلات تضم المعلومات الضرورية عن العاملين والتلاميذ والأمور المدرسية والتعليمية
29) يشجع الأفراد على زيارته لمناقشة الأمور المدرسية .
30) يشجع زيارات الأباء للمدرسة .
31) يسعى إلى أن تكون هناك طرق متعددة للاتصال الداخلي والخارجي .
32) يتبنى طرقا مختلفة للاتصال بالعاملين والتلاميذ .
33) يمتلك مهارات الاتصال .
34) يحسن إدارة الاجتماعات وجلسات العمل .
35) يوفر قاعدة للبيانات والمعلومات في المدرسة .
36) يعمل على إزالة معوقات عملية الاتصال .
37) يسعى إلى تحقيق أهداف عملية الاتصال له وللآخرين .
38) يعمل على أن يفتح باب مكتبه لمن يريد مقابلته .

تاسعا : كفاءات ربط المدرسة بالبيئة :

1) يؤمن بأن التربية عملية اجتماعية .
2) يؤمن بأن المدرسة جزء من المجتمع، وأنها صورة مصغرة لمجتمعها .
3) يؤمن بدور المدرسة في تنمية بيئتها ومجتمعها .
4) يعرف أساليب ربط المدرسة بالبيئة .
5) يحدد مصادر البيئة التي يمكن إفادة المدرسة منها .
6) يحدد طرق خدمة البيئة .

7) يحدد مشكلات البيئة ويدرسها مع معلميه دراسة علمية .
8) يقترح دور المدرسة في حل هذه المشكلات .
9) يضع خطة لإشراك المجتمع المحلي بمؤسساته وجماعاته وأفراده في العمل المدرسي.
10) يدعو ممثلين للمجتمع المحلي مع هيئة المدرسة لخدمة المدرسة والبيئة .
11) يشرك المدرسة في نشاط المجتمع المحلي .
12) يستخدم روابط وجمعيات الأباء والمعلمين والجمعيات المماثلة لتنمية شخصية التلاميذ وتنمية فهم أهداف المدرسة، واكتشاف الحاجات المختلفة وإشباعها .
13) يمارس القيادة في زيادة إسهام الأباء في حل المشكلات المختلفة .
14) يعرف المستوى الاقتصادي الاجتماعي لكل أسرة والبيئة المحيطة .
15) يشجع زيارات الآباء ويضع ترتيبات لجذبهم .
16) ينمي طرقا منتظمة لتعريف الأباء بالمدرسة وما يحدث بها .
17) يستفيد بفاعلية من مشاركة الطلاب في الإعلام عن المدرسة ومشكلاتها وحاجاتها إلى الدعم
18) يعبئ الجهود التطوعية لدعم مدرسته .
19) ينظم زيارات مع مديري المدارس المجاورة .
20) يتفق مع مسئولي أجهزة الشباب على استغلال ملاعب وإمكانات الأندية لخدمة الأنشطة الطلابية .

عاشرا – كفاءات النواحي المالية والإدارية :

1) يشرف على الشؤون المالية والخدمات الإدارية .
2) يضع موازنة مالية لمدرسته .
3) يعرف اختصاصات كل موظف مالي وإداري .
4) يعرف كل واحد بواجباته بطريقة تمنع التداخل في الأعمال .
5) يعرف مسئولياته واختصاصاته المالية والإدارية .

6) يعرف القوانين واللوائح والقرارات المالية والإدارية .
7) يعد التقارير السنوية عن العاملين بمدرسته .
8) يتخذ قرارات بإسناد العهد للعاملين .
9) يحتفظ بسجلات للعاملين تتضمن بيانات عن إقامتهم وغيابهم .
10) يوزع الأعمال على العاملين والمعلمين .
11) يعرف قواعد القبول والتحويل وإعادة القيد .
12) يراقب العمل المدرسي بشكل مستمر للتأكد من انتظام العمل .
13) يبلغ جهات الإدارة بالمخالفات المالية .
14) يقوم بجرد خزينة المدرسة من وقت لآخـــر .
15) يعرف العاملين بالمنشورات والقرارات التي تبلغ إلى المدرسة .
16) يلتزم بأغراض الصرف من السلفة .
17) يلتزم بأحكام اللوائح المالية .
18) يشرف على بيع ما قد تنتجه المدرسة .
19) يشرف على تغذية التلاميـــذ .
20) يتابع قيام المدرسة بالرد على المكاتبات في الوقت المناسب .
21) يتابع الالتزام بلائحة محفوظات الحكومة الخاصة بالحسابات وشئون العاملين.
22) يعرف الاحتياجات المادية المطلوبة لمدرسته : أجهزة - أدوات - معدات- خامات.
23) يلبي - قدر الإمكان - الحاجات المادية التي يطلبها المعلمون متى كانت لازمة للأداء الجيد .
24) يستكمل احتياجات المدرسة من المباني والتجهيزات والمعدات والأدوات والكتـــب وينظم استخدامها .

حادي عشر - كفاءات التقويم :

1) يؤمن بأن التقويم وسيلة لغاية أكبر هي تحسين العمل التعليمي .

2) يضع أهدافا لعملية التقويم .
3) يضع محكات ومعايير للحكم على العمل والنشاط بمشاركة الآخرين .
4) يراجع الخطط الموضوعة في ضوء معايير علمية .
5) يقوم العمل في ضوء المحكات الموضوعة .
6) يصدر أحكامه على أساس الحقائق .
7) يعرف أنواع الاختبارات والمقاييس وشروطها .
8) يستطيع وضع اختبارات للتقويم .
9) يدرب المعلمين الجدد على أساليب التقويم والامتحانات .
10) يساعد المعلم على تصحيح أخطائه .
11) يقوم عمله هو الإداري والفني .
12) يراجع تقويم المعلمين للتلاميذ .
13) يعمل على أن يكون تقويمه موضوعيا .
14) يهتم بأن يترك التقويم أثرا طيبا .
15) يشرف على أعمال الامتحانات الفترية والنهائية والعامة .
16) يعرف إجراءات عقد اللجان العامة لامتحان الشهادة الثانوية .
17) يراجع تقارير الكفاءة لتقييم أداء العاملين .
18) يعد تقارير عن مدى تحقيق المدرسة لأهدافها .

ملحق(3)

تقرير

اجتماع الخبراء العرب حول وضع ضوابط ومعايير للترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة في الوطن العربي

تنفيذا للتوصية الخامسة للمؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، واستجابة لطلب اللجنة الوزارية للمتابعة المنبثقة عن المؤتمر السابع في اجتماعها الخامس، تم عقد اجتماع خبراء في مدينة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية دعا إليه اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لوضع ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة يومي 9-10 صفر 1421هـ الموافق 13-14 أيار 2000م.

المحور الأول: ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم الخاصة:

بالرغم من أن نشر العلم والمعرفة عن طريق المؤسسات الأهلية متجذر في التراث العربي والإسلامي ماضيا وحاضرا إلا أن العقدين الأخيرين من القرن العشرين شهدا توسعا كبيرا في التعليم الخاص في كثير من البلدان العربية . وقد أملت هذا التوسع زيادة الطلب على التعليم العالي من المجتمع وعجز الجامعات الحكومية عن سد تلك الحاجات، كما وأملته ضرورة توفير فرص تعليمية للطلبة العرب الذين يدرسون في الخارج وضرورة مواجهة متطلبات العولمة وما يترتب عليها من تحرير الخدمات بما فيها الخدمات التعليمية.

ولذلك فإن مؤسسات التعليم العالي الخاصة (الأهلية) في الوطن العربي وجدت لتبقى ولكن لابد من وضع ضوابط ومعايير للترخيص لها لضبط الجودة وضمان النوعية

بحيث تحقق المفهوم العالمي للجامعة وتفي بالأهداف الوطنية التي أنشئت من أجلها، ولابد أن تخضع كذلك لعملية تقويم مستمرة للتأكد من حسن سيرها وتطورها ومواءمتها للظروف والمتغيرات المتسارعة ومتطلبات العولمة.

وبعد استعراض ومناقشة تجارب بعض البلاد العربية في مجال الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة (الأهلية) وضح أن بعض البلاد العربية قد قطعت مراحل لا بأس بها في هذا المجال ولكنها تواجه بعض المشكلات، وأن هناك قواسم مشتركة بين تجارب الدول التي بدأت فعلا في تطبيق نظام التعليم العالي الخاص (الأهلية) . وقد اتفق المجتمعون على النقاط التالية:

أ- مسؤولية إجراءات الترخيص:

تكون الوزارة أو الجهة المسؤولة عن التعليم العالي هي الجهة المختصة بإجراءات الترخيص ووضع اللوائح التنظيمية والمتبعة والإشراف، ويمكن لها إنشاء أجهزة إدارية وفنية لتسهيل عملها في هذا الصدد تمثل فيها قطاعات المجتمع ذات العلاقة بالتعليم العالي.

ب- الترخيص الأولي :

أن تراعى عند الترخيص الأولي الضوابط الآتية :

أولا : أن يكون من بين القائمين على أمر المؤسسة (مؤسسون، مجالس أمناء... الخ) نسبة معينة تحددها كل دولة من ذوي الخبرة في التعليم العالي.

ثانيا : تحدد كل دولة الشروط المتعلقة بجنسية القائمين ومصادر تمويل المؤسسات التعليمية الخاصة.

ثالثا : التأكد من أن الهدف الربحي لا يطغى على الأهداف التربوية ولا يؤثر سلبا على نوعية المخرجات.

رابعا : التأكد من أن أهداف المؤسسات الخاصة تهم في تحقيق أهداف التعليم العالي المعتمدة في البلد المعني وتكمل حاجة التعليم العالي فيه بناء على المعايير التالية :

1. توسيع فرص القبول للطلاب المؤهلين.

2. سد الفجوات المهنيـة والعلميـة وتلبيـة احتياجـات التنميـة الشـاملة والاسـتجابة للتغيرات التلقائية.
3. التوزيع الجغرافي لخدمة المناطق البعيدة والأقل نموا.
4. تقديم صيغ حديثة من أنماط التعليم العالي.
5. خدمة قطاعات المجتمع عبر برامج التعليم المستمر.
6. التأكد أن لدى المؤسسة خطة لتوفير الإمكانات للبحث العلمي.

خامسا: التأكد أنه يتوفر للمؤسسة الإمكانات المالية لتأمين اسـتمراريتها، ويستحسـن أن يطلب من المؤسسة تقديم دراسة جدوى اقتصادية.

سادسا: التزام المؤسسين بالقيم الأكاديمية والاجتماعية.

سابعا: تلتزم الجهة المعنية بالبت في أمر الترخيص الأولي في مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر.

ثامنا: يترك لكل دولة تحديد المدة الزمنية لاستمرار صلاحية الترخيص.

ج- الترخيص النهائي :

تراعى عند الترخيص النهائي الضوابط والمعايير الآتية :

أولا : الموارد البشرية :

(1) توافر بنية تنظيمية متكاملة تشمل على الأقل ما يلي :

- مجلس أمناء أو ما يقوم مقامه يضم نسبة معينـة مـن أصحـاب الكفـاءة والخبرة في العمل الأكاديمي.
- جهاز إداري.
- مجلس أكاديمي مسؤول عن الأداء العلمي للمؤسسة.
- مجالس للكليات والأقسام.
- يعد الترخيص النهائي بداية لعمل المؤسسة ويجب تقيد المؤسسة بالمعايـير باسـتمرار والتحقق من التزامها بذلك.

(2) توافر بيان بأسماء ومؤهـلات وخـبرات شـاغلي المنـاصب القياديـة وأعضـاء هيئـة التدريس بما فيها المؤسسة أو مديرها وعمداء الكليات ورؤساء الأقسـام والوحـدات الإدارية ... الخ.

(3) توافر هيئة تدريس مؤهلة تراعى فيها المعايير التالية :

3-1 أن لا تقل نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب عن النسبة المقبولة التي تحددها الجهة المختصة في التخصصات المختلفة.

3-2 تحديد العبء الدراسي بما يتيح المجال لعضو هيئة التدريس لتجويد العملية التعليمية والقيام بدوره في البحث العلمي.

3-3 وجود خطة لتأهيل واستكمال أعضاء هيئة التدريس وتنمية كفاءاتهم.

3-4 توفر الأعداد الكافية من الأطر المساعدة والفنية.

ثانيا : المرافق والتجهيزات :

التأكد من امتلاك المؤسسة لمنشآت في موقع مناسب يجعلها مهيئة لأغراض التعليم العالي ويشمل ذلك:

1. قاعات المحاضرات وحلقات النقاش بالسعة المطلوبة.
2. مصادر التعلم من مكتبة ووسائط متعددة بالمستوى المطلوب من ناحية الكم والنوع.
3. مختبرات مجهزة إذا تطلب التخصص لذلك.
4. ورش ومستلزمات التدريب العملي والحلقي إذا تطلب التخصص ذلك.
5. مكاتب لأعضاء هيئة التدريس والأطر الإدارية.
6. مرافق لخدمات الطلاب ورفاهيتهم وأنشطتهم الثقافية والرياضية والاجتماعية.
7. مرافق وخدمات صحية.
8. تجهيزات لازمة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في الإدارة والتعليم والتعلم.

ثالثا : البرامج والمناهج :

يطلب لكل برنامج تقدمه المؤسسة ما يلي :

1. تحديد الأهداف العامة في النواحي العلمية والمهنية والاجتماعية.
2. تحديد الشهادة التي يؤدي إليها كل برنامج.
3. تحديد الحد الأدنى من السنوات والساعات التدريسية والتحقق من أن هذا العدد يستجيب للمعايير المعتمدة لمستوى الشهادة التي يؤدي إليها البرنامج.

4. تحديد الكفايات التي ينتظر تحقيقها في نهاية البرنامج ومطابقتها لمستوى الشهادة.
5. بيان بالمقررات المقترحة وبمواصفتها التفصيلية: أهداف كل مقرر، مادته، طرائق تقويم التعلم والتأكد من أن المنهاج يستجيب للمعايير التالية :
- مواءمة المقررات المقترحة مع الأهداف والكفايات المتوخاه، ومع التقدم العلمي.
- التولزن بين المقررات العامة والمقررات العامة ومقـررات الأختصـاص وامقـررات الأختيارية .
- التدرج في المقررات .

رابعا : الأنظمة واللوائح :
- النظام الأساس.
- اللوائح المنظمة لعمل هيئات المؤسسة.
- لائحة شؤون أعضاء هيئة التدريس.
- اللوائح المالية والإدارية.
- النظام الدراسي واللوائح المنظمة له.
- لائحة الامتحانات والتقويم.
- اللوائح المنظمة للبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- لوائح شؤون الطلاب.

خامسا : التمويل :
- تحديد الموازنة ومصادر التمويل.
- تحديد أوجه الصرف.
- الضمانـات القانونيـة والكفـالات الـتي تقدمـها المؤسسـة لحفـظ حقـوق الطـلاب والعاملين فيها في حالة قصور أو عجز المؤسسة عـن الوفـاء بالتزاماتـها التعليميـة والتربوية.

المحور الثاني : آليات التقويم والاعتماد الأكاديمي :

من أجل ضبط الجودة وضمان النوعية اتفق المجتمعون على أن تخضع مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لعملية تقويم واعتماد مستمرة وذلك للتأكد من حسن سيرها وتطورها ومواءمتها للمتغيرات. من أجل ذلك يرى المجتمعون :

1- قيام هيئات للتقويم والاعتماد على ثلاث مستويات :
- داخل المؤسسة بقيام وحدة تقويم ذاتي.
- على مستوى الدولة يكون التقويم الزاميا ومستمرا وتنشأ له هيئة على نمط الآلية المقدمة من اتحاد الجامعات العربية للتقويم العام للمؤسسة والتقويم الخاص لكل برنامج.
- على مستوى الوطن العربي ويكون التقويم اختياريا ويقوم اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم باستكمال الآلية التي قدمها اتحاد الجامعات العربية للتقويم العام للمؤسسة والتقويم الخاص لكل برنامج.

2- يرى المجتمعون حث الدول باتخاذ القرارات اللازمة لتأمين مستلزمات التقويم بما فيها تأهيل الأطر الفنية والإدارية والموارد المالية اللازمة للقيام بعملية التقويم.

3- يوصي الخبراء أن يتم التوسع في عمليات التقويم والاعتماد ليشمل تدريجيا مؤسسات التعليم العالي الحكومية والبرامج التي تقدمها كافة.

4- تشجيع الاستعانة بالمؤسسات والهيئات الدولية في عمليات التقويم.

يوصي الخبراء بأن تقوم هيئة الاعتماد القومية المقترحة بتحديد التفاصيل اللازمة للمعايير والمحكات بما يضمن التوصل إلى الأفضل

ملحق (4)

نماذج تأكيد الجودة

يرجع تقسيم نماذج الأيزو لتأكيد الجودة إلى ثلاثة أنواع (9001، 9002، 9003) إلى أن الالتزامات التعاقدية هى محور أغلب العلاقات بين أكثر المستهلكين والموردين .

الفرع الأول : نموذج الأيزو 9001

أيزو 9001 هى النموذج المناسب إذا احتاج المشروع إلى التصميم و التطوير لتحقيق متطلبات العملاء، كما يشترط هذا النموذج الإنتاج، و التركيب، و خدمة ما بعد البيع، متى كانت هذه العمليات جزءاً من نشاط المشروع، و تنطبق أيضاً على المشروعات الخدمية التى تقدم منتجات مثل التصميم أو ما يمكن وصفه بالملكية الفكرية مثل الاستشاريين و مهندسى التصميمات، و المعماريين، و المهن المماثلة .

و يناسب نموذج أيزو 9001 التطبيق في حالات التعاقد عندما يكون مطلوباً لتأكيد تطابق متطلبات المواصفات خلال مراحل متعددة قد تشمل التصميم، و التطوير، والإنتاج، و التركيب، و الخدمات، وزيادة على ذلك :

1- عندما تستلزم متطلبات العقد بذل جهد في التصميم، و تكوين متطلبات المنتج موضوعة أساساً في صورة شروط للإنجاز أو تحتاج لأن توضع في هذه الصورة .

2- عندما تتحقق الثقة في مطابقة المنتج للمواصفات عن طريق مواءمة القدرة الخاصة للمورد على التصميم و التطوير و الإنتاج و التركيب و الخدمة .

الفرع الثانى : نموذج الأيزو 9002 .

و أيزو 9002 هى نموذج لتأكيد الجودة في الإنتاج و التركيب و خدمة ما بعد البيع، ويستخدم هذا النموذج حيث ينتج المشروع مصنوعات و يقدم خدمات، كما يطبق أيضاً عندما يتضمن العقد التركيب و خدمة ما بعد البيع، وهذا النموذج يكون مطلوباً في حالة:

1- أن تكون المتطلبات الخاصة بالمنتج موضوعة في شروط خاصة بتصميم أو بمواصفات موجودة فعلاً .

2- تتحقق الثقة في المنتج عن طريق مواءمة القدرة الخاصة للمورد على الإنتاج أو التركيب.

الفرع الثالث : نموذج الأيزو 9003

و يعتبر نموذج 9003 نموذجاً لتأكيد الجودة في التفتيش و الاختبار النهائي، وهو يستخدم في المتاجر الصغيرة أو الأقسام داخل المؤسسة، وهو يناسب الحالات التعاقدية عندما يمكن عرض أو بيان مدى مطابقة المنتج للمتطلبات بدرجة ثقة مناسبة تتحدد عن طريق تحديد مدى قدرة المورد على إجراء الفحص و الاختبار للمنتج بشكل مرضٍ .

وطبقاً لنموذج أيزو 9003 فإن على الموردين أن يثبتوا قدرتهم على فحص و اختبار المنتج (أى استخدام خطة سليمة و مقبولة للمعاينة و متابعة معدات و أجهزة الاختبار)، و يتوقع من الموردين الذهاب لأبعد من ذلك وفقاً لنموذج أيزو 9002 ليثبتوا أن العملية الصناعية المختصة قادرة على المحافظة على المتطلبات وفقاً لمواصفات التصميم (أى إجراء دراسات القدرة للآلات أو العمليات)، وعلى الموردين وفقاً لأيزو 9001 أن يفعلوا أكثر من ذلك ليثبتوا أيضاً قدرة و كفاءة كل بند في التصميم و التطوير و الخدمة .

و عندما تقرر مؤسسة ما التسجيل لأحد النماذج الثلاثة السابقة فإن عليها أن تقرر أولاً (ما لم يشترط عليها عملاؤها نموذجاً معيناً) أى نموذج من نماذج تأكيد الجودة يناسب احتياجاتها بصورة أفضل .

ومن الملاحظ أن نموذج أيزو 9003 هو جزء من أيزو 9002 وهو بدوره جزء من أيزو 9001، فأكثر نماذج الجودة تفصيلاً هو 9001 الذى يتكون من عشرين فقرة، و يتكون نموذج أيزو 9002 من ثمانى عشرة فقرة، أما نموذج 9003 فيتكون من اثنتى عشرة فقرة، وعندما يرى متخذ القرار أن نموذج أيزو 9003 يمثل الحد الأدنى فإن عليه أن يختار واحداً من النموذجين الآخرين حسب احتياجاته، وهنا عليه أن يبحث هل هو مكلف بالتصميم و التطوير فيكون النموذج الأول هو الأنسب، أما إذا لم يكن مطلوباً منه ذلك فإن نموذج أيزو 9002 يكون هو الأنسب .

قائمة بنود نظام الجودة

العنوان	الفقرة الخاصة أو البند الفرعى في :		
	أيزو 9001	أيزو 9002	أيزو 9003
المسئوليات الإدارية	1	1	1
مبادئ نظام الجودة	2	2	2
مراجعة العقد	3	3	-
مراقبة التصميم	4	-	-
مراقبة المستندات	5	4	3
المشتريات	6	5	-
المنتجات التى يودها المشترى	7	6	-
تعريف ومتابعة المنتج	8	7	4
مراقبة العمليات	9	8	-
الفحص و الاختيار	10	9	5
معدات الفحص و القياس و الاختيار	11	10	6
لائحة الفحص و الاختيار	12	11	7
مراقبة المنتجات غير المطابقة	13	12	8
الإجراء التصحيحى	14	13	-
المناولة و التخزين و الحزم و التسليم	15	14	9
سجلات الجودة	16	15	10
المراجعة الداخلية	17	16	-
التدريب	18	17	11
خدمات ما بعد البيع	19	-	-
الأساليب الإحصائية	20	18	12

الفصل الخامس

معايير الجودة في أداء المعلم[1]

بدلاً من مقدمة:

بداية لعلك تتفق معى على أن جميع الدلائل، المتوافرة أمـام أنظارنـا والمتواتـرة في جميع مناشط حياتنا، تؤكد في دلالة واضحة أن الحضـارة الـتى تعيـش البشـرية اليـوم في ظلالها، محكومة في الأساس بالعلم وموجهة بالتكنولوجيا. ولعلك تتفق معى كذلك على أن المجتمعات التى تحتل مكان الصدارة اليوم في قيادة عمليات تشييد صرح هذه الحضـارة والتحكم في مقدراتها تمتلك نظماً تعليمية متقدمة، أقل ما يمكن أن توصف به أنـها نظـم تعليمية عالية الجودة مرتفعة الفاعليـة، حيـث يسـتحيل أن نجـد مجتمعـاً متقدمـاً ونظامـه التعليمى متخلف، وبنفس القدر يستحيل أن نجد مجتمعاً متخلفاً ونظامه التعليمى متقدم. ومن ثم فلعلك تتفق معى ثالثاً على أن كفاءة وفعالية أي نظام تعليمى اليوم تقاس بمدى قدرته على إكساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات التى تمكنهم من الإسهام الفـاعل في بناء نهضة مجتمعهم وتحقيق نهضة أمتهم، حيث يصبح الهدف الأساسى، الـذي تتمحـور حوله كافة الأهداف الأخرى لمثل هذا النظـام، يتمثـل في إعـداد الفـرد المنتـج للمعرفـة، المبدع للتكنولوجيا، باعتبار الإنتاج المعرفي، كمـاً وكيفـاً، والإبـداع التكنولوجـى، إنتاجـاً وتوظيفاً، باتت الأدوات الأساسية لبناء أية نهضة مجتمعية، فضلاً عن كونها أضحت مـن أبرز المعايير التي يقاس على ضوئها تقدم أية أمة.

وفي سياق هذا الطرح يبرز الدور المحوري للمعلم في تحقيق كفاءة وفعاليــة النظـام التعليمي، باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق جـودة هـذا النظـام، نظـراً لحيويـة دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، الذي يمثل الغاية الأساسية التي يســعى إليـها أي نظام تعليمي، بغض النظر عن حالة مدارسـه، وكثافـة حجـرات الدراسـة بـها، وطبيعـة المناهج الدراسية المستخدمة فيه، ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم التي يعتمـد عليـها، ومقومات البيئة المحيطة، أو أي عامل من العوامل المرتبطة ببيئة التعلـم الـتي ينتظـم فيـها

---

(1) دكتور / سعيد أحمد سليمان

التلاميذ. فبالرغم من أهمية ذلك كله لضمان جودة وفاعلية النظـام التعليمي، إلا أنها ستظل عديمة الجدوى قليلة الفاعلية ما لم يتوافر المعلم القادر على/ الراغب في توظيفها بفاعلية وتوجيهها بحكمة صوب الأهداف التربوية التي يسعى النظام لتحقيقها.

وهكذا فلقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه، حيث يمكننا التسليم بالقول: "أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه" (Higginson, F.L.1996 - في الكندري وفرج:2001). ذلك أن المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي وعلى عاتقه تقع مسئولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعو خططه وراسمو سياساته إلى نواتج تعليمية تتمثل في صورة معارف ومهارات واتجاهات تتبدى في سلوك المتعلمين.

ومن هنا يمكن القول بأنه إذا كان الدور المتوقع من المعلم على هذه الدرجة من الأهمية في جميع الأوقات، فإن الاستقراء الواعي للتجربة البشرية يجعلنا نقرر أن قيمة هذا الدور تتعاظم على نحو خاص في مراحل التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات والتي تنتقل بموجبها من نمط حضاري إلى نمط آخر، نظراً لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغييرات جذرية عميقة، كيفية ونوعية، تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية، حيث يصبح المعلم أحد الدعامات الرئيسة التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف التغيير وبلوغ غاياته التي ترمي، في المقام الأول، إلى تمكين النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة تتناسب ومقتضيات النمط الحضاري الجديد، بحيث يفضي ذلك كله في نهاية المطاف إلى تنمية المتعلم وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من التعايش الآمن مع ما تفرضه هذه الصيغة الحضارية من تحديات، والمشاركة الفاعلة مع بني وطنه لتمكين مجتمعهم من الإسهام الإيجابي في تشييد صرح هذه الصيغة الحضارية.

وهكذا يمكن تفسير هذا الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليمياً في الوقت الراهن لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المهنية المستديمة لهم أثنائها، وتبني كافة السُبل لتحسين

أوضاعهم المادية والاجتماعية والصحية، والانطلاق في هـذا كلـه مـن النظـر إلى المعلـم باعتباره أحد أهم الدعائم التي يمكن الركـون إليـها في تحقيـق الجـودة الشـاملة في النظـم التعليمية في ظل التحديات التربوية التي تمليها المقتضيات التربوية للصيغة الحضارية الـتي تعيش البشرية اليوم في ظلالها والتي تعرف بمجتمع المعرفة.

وانطلاقاً من هذه الرؤية التى أرجو أن تكون قد تبلورت لدينا عبر الطرح المتقـدم، فقد تشكلت مجموعة من المعتقدات التربوية الأساسية التى باتت تقود وتوجه نظم التعليم فى البلدان النابهة نحو تطبيق معايير محددة لضمان الجودة فى أداء المعلمين العـاملين فيـها، بما يضمن تحقيق الجودة الشاملة لهذه النظم، ولعل أبرز هذه المعتقدات تتمثل فيما يلي:

المعتقدات التربوية الأساسية لمعايير الجودة في أداء المعلم.

1. النظر إلى مستقبل المجتمع – أي مجتمع- باعتباره صناعة تربوية.
2. أن المنافسة العالمية اليوم وفي المستقبل ما هي في جوهرها ومظهرها إلا منافسة تعليمية، ومكان حسمها هو المؤسسة التعليمية.
3. أن النظام التعليمي الفاعل اليوم وفي المستقبل هو الذي يحرص القائمون على تخطيـط برامجه ورسم سياساته ومراقبة عملياته على توجيه الممارسات التعليميـة الـتي تتبناهـا مؤسساته لتصبح أكثر انفراجاً نحو تدريب المتعلمين علـى الأصـول العلميـة للإنتـاج المعرفي والإبداع التكنولوجي.
4. أن ضمان الفعالية لأي نظام تعليمي يجب أن تنطلق من تطبيق مبادئ ومعايير للجودة الشاملة، تعكس روح العصر وما يحكمه من ثورات وتغيرات مختلفة تشكل في مجملها القوى والعوامل التي تقود وتوجه حركة المجتمعات في عالمنا المعاصر.
5. أن تأكيد جودة النظم التعليمي، أي نظام تعليمي، رهن بطبيعـة أداء المعلمـين الذيـن يعتمد عليهم هذا النظام، بيد أن ضمان جودة أداء هؤلاء المعلمين، رهن بتوافر معايير محددة معلنة ومتعارف عليها يتم الركون إليها في كل ما يتعلق بعمل المعلم والارتقـاء بمستوى أدائه وممارساته المهنية.

ومـن جانبنـا فسـوف نتمثـل هـذه المعتقـدات كإطـار مرجعـى يوجـه معالجتنـا للموضوع الذي يحمله عنوان هذا الفصل وهو " معايير الجودة في أداء المعلم" فلعل ذلك

يساعد القائمين على نظم التعليم في مجتمعاتنا العربية على تطوير رؤية أكثر نضجاً تسهم في الارتقاء بمستوى أداء المعلم العربي، كمقدمة منطقية لضمان جودة أداء نظمنا التعليمية، وإقدارها على تبني ممارسات تعليمية جديدة تتمكن من خلالها من تقديم نوعية تربوية تكون أكثر مناسبة لإكساب أبنائنا المهارات التي تمكنهم من التعامل الواعي مع التحديات الجديدة التي يعيشها عالمنا المعاصر الذي بات يتغير ويتبدل بسرعة لم تشهد البشرية مثيلاً لها من قبل، حيث صار اللايقين واللاتحدد، واللانظام بل والفوضى، سماته البارزة.

الأداء المتوقع من المعلم في إطار مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في مجال التعليم

يشهد عالمنا المعاصر جملة من التحديات التي تمثل إفرازات منطقية للمنعطف المعرفي الحاسم الذي يمر به عالم اليوم والذي بدأت ملامحه تتشكل منذ منتصف القرن العشرين الماضي، وما رافقه من تطورات تكنولوجية متسارعة في كل الميادين، دشنت بدورها لبروز إمكانات غير محدودة أمام الإنسان وزودته بقدرات هائلة، فتحت الباب على مصراعيه أمام إبداعاته لتعبر عن ذاتها في ارتياد آفاق جديدة لتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بسلوكها والتحكم في مساراتها، بل والسيطرة عليها وتوجيهها لخدمة أغراضه وتحقيق أحلامه وتفجير طموحاته وتوسيع نطاق تطلعاته.

وبالرغم مما حققته البشرية، على أثر هذا المنعطف المعرفي بما رافقه من تطورات علمية وتكنولوجية، من نقلة حضارية غير مشهودة من قبل، إلا أنه بات واضحاً أن البشرية تعيش نوعاً من الحيرة والبلبلة الفكرية. حيث أضحى واضحاً، وبنفس القدر، أن هذه الصيغة الحضارية بقدر ما تحمل من وعيد فهي حُبلى بالكثير من أنواع التهديد، وأنها بقدر ما أسهمت به في تحقيق الكثير من تطلعات الإنسان وطموحاته وتلبية العديد من آماله وأحلامه، بقدر ما جلبت له الكثير من المصاعب وأملت عليه أنواع جديدة من المتاعب، وفرضت عليه خوض أشكال لم يعهدها من قبل من المعارك.

وبصفة عامة فقد أصبح شاخصاً أن الصفة البارزة لهذه الصيغة الحضارية التي تعيش فيها البشرية اليوم أنها حولت هدف العلم من السيطرة على الطبيعة إلى السيطرة على الإنسان، ومن السعي للتحكم في إيقاعات الحياة الطبيعية إلى التحكم في إيقاعات

الحياة الاجتماعية للبشر دون استثناء عرقي أو ديني أو قومي، بحيث يمكننا القول بأن هذه العملية تمثل نقلة تاريخية في حياة العلم تم بموجبها الهيمنة على الإنسان أينما كان.

وفي إطار هذه الحيرة التي عاشتها – ولم تزل – المجتمعات المعاصرة، توجهت الأنظار صوب نظم التعليم، بعواصف من النقد الحاد الذي طال كافة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، كانعكاس طبيعي لنظرة المجتمعات إليها باعتبارها طوق النجاة الذي يمكن أن تتعلق به إما لإنقاذها من عثرتها أو لتحقيق الآمال والطموحات التي تتعلق بها الجماهير. وقد رافق هذه النظرة عمليات مراجعة شاملة لنظم التعليم حظي المعلم من خلالها باهتمام غير مسبوق، طرحت على آثاره العديد من التساؤلات التي تناولت طبيعة وحدود دوره الجديد في إطار بيئة التعلم الناشئة، ... والتي من أبرزها تساؤلات كالتالية:

- ما النوعية التعليمية الجديدة التي يتوجب على نظم التعليم المعاصرة أن تسعى إلى تقديمها لطلابها في ظل التحديات الجديدة المفروضة على هذه النظم؟.
- وإلى أي مدى يمكن للمعلم أن يسهم في تقديم هذه النوعية التعليمية في إطار من المحافظة على تحقيق الجودة المطلوبة للنظام التعليمي ورفع كفايته في ظل تلك التحديات؟.
- وما طبيعة الدور الذي يمكن أن يلعبه في هذا الصدد؟ وما حدود الحرية التي يجب أن تتاح له في إطار هذا الدور؟.
- وما المعايير التي يمكن الركون إليها في الحكم على أداء المعلم لذلك الدور في إطار بيئة التعلم الجديدة التي دشنتها التطورات المصاحبة للثورة العلمية والتكنولوجية التي تحكم وتتحكم في شكل ومضمون الصيغة الحضارية التي تعيش فيها البشرية اليوم؟.
- وهل يصدق الرأي القائل بأن التطورات الهائلة الواقعة والمتوقعة في تكنولوجيا التعليم تنبئ بإمكانية الاستغناء عن المعلم كلية في المستقبل؟ وهل هذه التكنولوجيا يمكن أن تفرز معلماً آلياً يحل محل المعلم الإنسان؟.
- أم أن هذه التطورات تستلزم فقط تعديل وتغيير في أدوار المعلم ومسئولياته المهنية ليتمكن من الاستجابة لمنطق ومتطلبات تلك التطورات؟ وفي أي اتجاه سيكون هذا التغيير؟.

-وإذا كان الأمر كذلك، فما حدود الدور المستقبلي للمعلم؟ وما التغيرات المطلوبة في نظم اختياره وبرامج وخطط إعداده قبل الخدمة وتنميته مهنياً في أثنائها؟.

- وهل سيظل للمعلم نفس المكان والمكانة في مدرسة المستقبل وفي مجتمع القرن الحادي والعشرين؟ أم أن هذا المكان وتلك المكانة سينالهما التغيير ؟ وإذا كان الأمر كذلك ففي أي اتجاه سيكون؟.

إلى غير ذلك من التساؤلات التي سيطرت - ولم تزل تسيطر - علي الفكر التربوي المتعلق بالمعلم، ومن الطبيعي أن تتعدد الرؤى وتتباين المداخل حول هذا الموضوع، حيث تتفق الآراء تارة وتختلف تارات.

وفي محاولة للإجابة عن هذه الأسئلة علينا أن نقترب أكثر من خصائص ومقومات بيئة التعلم التي سيعمل في ظلها المعلم حيث تتحدد أدواره ومسئولياته المهنية ويتم توجيهها بمعطيات هذه البيئة وما يعتمل فيها من قوى وعوامل، وما ينتظر أن يصاحبها من تداعيات وتحديات ومطالب جديدة تلقى على عاتق المعلم.

(1) خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة:

التفكير الشامل، الطريق السريع للمعلومات، الواقع الافتراضي، وحدة المعرفة، حرية تبادل المعلومات، التعلم عن بعد، التعليم المتكرر، شخصنة التعليم، التعليم المنتج معرفياً، البيئة التفاعلية، الفيديو التفاعلي، الحقائب التعليمية، الوسائط المتعددة، قاعات التدريس الذكية... الخ. كل هذه المفاهيم وغيرها تمثل إفرازات لما بدأ يتواتر حول شكل وطبيعة بيئة التعليم والتعلم الجديدة في إطار مجتمع المعرفة.

يقول "بيل جيتس" صاحب شركة مايكروسوفت العملاقة في عالم الكمبيوتر، في كتابه "المعلوماتية بعد الإنترنت : طريق المستقبل": "إن طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية لكل فرد في الأجيال القادمة. فسوف يتيح ظهور طرائق جديدة للتدريس، ومجالاً أوسع بكثير للاختيار، وسيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة بتمويل حكومي مجاناً وسيتنافس البائعون من القطاع الخاص على تجويد المواد التعليمية، وسيصبح الطريق السريع للمعلومات وسيلة فعالة تختبر المدارس من خلالها مدى صلاحية المعلمين الجدد للعمل أو تستخدم خدماتهم من خلالها عن

بعد، وسوف يجعل الطريق السريع للمعلومات التعليم المنزلي أكثر سهولة، وسيتيح للآباء فرصاً أكثر للتدخل في تعليم أبنائهم، وسيمثل التعليم باستخدام الكمبيوتر نقطة الانطلاق نحو التعليم المستمر والمتكرر، وسوف يقوم معلمو المستقبل الجيدون بما هو أكثر من تعريف المتعلمين بكيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع، فسيظل مطلوباً منهم أن يروا متى يختبرون ومتى يعلقون أو ينبهون أو يثيروا الاهتمام، وسيظل مطلوباً منهم كذلك أن ينموا مهارات الطلاب في مجالات الاتصال الكتابي والشفهي، كما سيستخدمون التكنولوجيا كنقطة بداية أو كوسيلة مساعدة . إن المعلم الناجح في المستقبل سيعمل بوصفه مدرب وشريك وكمنفذ خلاق وجسر اتصال بالعالم".

هذه بعض مشاهد من الصورة التي بدأت تتشكل لبيئة التعليم والتعلم الجديدة في مجتمع المعرفة. والآن إلى بعض تفاصيل هذه الصورة كما يتوقعها المهتمون بمستقبل التعليم .

1-نظراً لما تتسم به حضارة مجتمع المعرفة من حاجة الفرد إلى الجميع بين القدرة على التفكير الشامل وبين الإحاطة بما وراء حدود التخصصات الرئيسية، فسوف يؤدى ذلك إلى زيادة الاتجاه نحو "وحدة المعرفة" وتقارب العلوم والاختصاصات. مما يعنى زيادة الحاجة إلى تدريس الإنسانيات للعاملين في المجالات العلمية التكنولوجية، وتدريس العلوم الأساسية والتطبيقية للعاملين في المجالات الإنسانية. ومن ثم فسيكون على معلم المستقبل أن يرتد مرة أخرى إلى العمومية أكثر من التخصص.

2- يفرض مجتمع المعرفة اتجاهاً متزايداً نحو الدراسات متعددة التخصصات مثل الكيمياء الحيوية، الكيمياء التوفيقية، والبيوتكنولوجيا، الهندسة الوراثية، هندسة البروتينات، هندسة الاتصالات والمواصلات، الصناعات الطبية، الإلكترونيات الدقيقة وعلوم البيئة ... وما على شاكلتها، وهو ما يفرض على المعلم أدواراً مغايرة ويلزمه بأداء وممارسات من نوع جديد.

3- كما يفرض هذا المجتمع على النظام التعليمي سرعة الاستجابة للتغيرات المتوقعة في هيكل العمالة وبنية المهن والناشئة بدورها عن وحدة المعرفة وترابط العلوم وتداخلها وسرعة تغيرها، حيث سيفرض ذلك على النظم التعليمية المستقبلية أن تخرج نوع جديد من المتخصصين هو "العامل ذو التخصص العريض" أو "متعدد التخصصات"

كبديل عن العامل ذو "التخصص الضيق" أو "التخصص الواحد" . وبديهي فإن عملية إعداد هذا المتخصص وتعليمه سوف تختلف عن عمليات الإعداد والتدريب الحالية، وهو ما يتطلب بدوره تغييرات في مفهوم التخطيط التعليمي وفلسفته وأهدافه، ومن ثم أدوار المعلم ومسئولياته.

4- وكنتيجة طبيعية للارتباط المتزايد بين "التعليم" و "العمل الإنتاجي" أصبح على "المؤسسات التعليمية" ضرورة الارتباط والتفاعل بل والاندماج مع "مواقع العمل" مما يفرض بدوره على المعلمين ضرورة تبني طرائق وأساليب تعليمية جديدة يتم من خلالها:-

- شخصنة التعليم وتفريده، بهدف إتاحة الفرص المناسبة والكافية أمام كل فرد ليتعلم حسب السرعة والعمق التي تتفق وقدراته وبأفضل شكل ممكن، وبما يسمح لإمكاناته الكامنة أن تظهر وأن تعبر عن نفسهما.
- إتاحة درجات عالية من المرونة تتيح للأفراد الدخول إلي النظام التعليمي والخروج منه والانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر ومن تخصص إلي آخر - في ضوء ما تميله ظروف الفرد وحاجاته التعليمية المتنامية والمتغيرة - بيسر وسهولة وبلا تعقيدات مبالغ فيها.

5- ساعدت تكنولوجيا المعلومات والتقانات التعليمية الحديثة والمتطورة في إحداث تغييرات جذرية ونوعية على مجمل بيئة التعليم بما يؤدى إلى الانتقال إلى نمط جديد من التعليم يتسم بتعدد الوسائط التعليمية وتزامنها، وتغير أساليب التعليم والتعلم وتعددها مما أدى إلى إثراء هذه البيئة وإلى اتساع مفهوم التعليم في المساحة الزمانية والمكانية وفي المدار الموضوعي. الأمر الذي رسخ لبروز مفهوم "مجتمعات التعلم" "Learning Communities"، والذي يتسم بزيادة قابلية أفراده للتعلم وللمزيد منه كذا تنشيط دور المتعلم في عمليات التعليم من خلال تفاعله الحي والواعي مع مصادر التعلم والمشاركة الإيجابية بينه وبين الوسيلة في عملية التعلم.

6- سيظل للتطور التكنولوجي المستمر دوره البارز في ظهور أدوات تعليمية إلكترونية عديدة ومتنوعة يساعد استخدامها على:

- مواجهة الطلب المتزايد على التعليم وما يصاحبه من مشكلات الأعداد الكبيرة من المتعلمين متفاوتي المستويات والنوعيات والميول والرغبات.

- إتاحة مصادر متعددة للتعلم مما يعنى عدم الاقتصار على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم والانتقال بالدور التقليدي للمعلم من كونه "ناقل للمعرفة" إلى دور آخر جديد يصبح فيه المعلم مرشداً وموجهاً للمتعلمين وميسراً لتعلمهم ومديراً ومنظماً لبيئتهم التعليمية.
- إتاحة مزيداً من الحرية للمتعلم وتوفير بيئة نفسية مواتية للتعلم الفعّال نظراً لما تتسم به الأدوات التعليمية الإلكترونية من جاذبية وتشويق وصبر وحضور دائم وحيادية، مما يجعل المتعلم يشعر بالاطمئنان ولا يخجل من التعامل معهما، وارتكاب أخطاء أمامها.
- تطوير مفهوم التقويم ليصبح أكثر موضوعية، ويتم بصورة سريعة وآنية، ويقدم تغذية راجعة هادية وفورية للمتعلم تساعده على التعرف على أخطائه بدقة وعلاجها على نحو أفضل، مما يساعده على رصد تقدمه صوب أهدافه التعليمية أولاً بأول.
- إمكانية الاستغناء عن المعلم غير الكفء وغير الفعال طالما توافر بديل تكنولوجي أفضل.
- الانتقال السريع والحر للمعارف والمعلومات، وتفعيل الحوار الأكاديمي الهادف، ليس بين أبناء المجتمع الواحد، بل كذلك بين أفراد ينتمون إلى ثقافات متباينة ومجتمعات مختلفة .

7- يفرض التطور المعرفي والتكنولوجي الراهن والمستقبلي ضرورة إحداث تغييرات، شاملة وجذرية، في طرائق وأساليب التعليم والتعلم لتنمي أنماطاً جديدة من التفكير سيفرزها الاعتماد المكثف على أدوات التعليم الإلكترونية، ومن ثم فسوف يتقلص دور الطرائق والأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والاستظهار، والتفكير التسلسلي الخطي والتعليم البنكي، وفي المقابل سيتعاظم دور الطرائق والأساليب التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري، النقد الموضوعي والفرز الرشيد، الاختيار العقلاني والوعي بالمترتبات والعواقب، الاستشراف والتنبؤ، ارتياد المجهول والسعي للمغامرة المحسوبة، البحث والاستقصاء، التحليل المنهجي الدقيق والاستنباط الموضوعي للأحكام، الاستدلال العقلي والتجريبي والسعي للفهم الصحيح وصولاً

إلى القناعة العليمة وعدم التسليم بيقين واحد، ... فذلك كله يشكل طرائق التعليم وأهدافه في آن واحد في مجتمع المعرفة الذي يمثل تطوراً طبيعياً للثورة المعرفية التي تشهدها البشرية، وهو ما يجعل من الصعب الفصل بين الهدف والطريقة في التعليم في ظل هذا المجتمع.

8- بات من الضروري أن ينشغل التعليم في مجتمع المعرفة بتوليد المعارف وإنتاجها وتوظيفها أكثر من انشغاله بنقلها وتوزيعها واستهلاكها. ومن ثم فقد أصبحت قدرة النظام التعليمي على تدريب الطلاب على العمليات العلمية اللازمة لإنتاج المعرفة معياراً لقياس كفايته وفعاليته، بحسبان الإنتاج الضخم للمعرفة مطلباً أساسياً لصناعة التقدم في ظل حضارة مجتمع المعرفة، وعليه فإن جعل التعليم "قوة إنتاجية"، يستلزم التعامل معه من هذا المنظور، وهو ما يعنى محورة عمليات النظام التعليمي وممارساته حول هدف "إنتاج المعرفة"، واستثمار المعارف والمعلومات المتوافرة في توليد المزيد منها. وكأن نظام التعليم الفعّال في هذا المجتمع هو الذي تصبح لديه القدرة على تطوير قدرات الذات العارفة لدى المتعلمين، ودفعهم نحو البحث والاستقصاء عن طرق ومصادر جديدة للمعرفة.

9- بالرغم من الدور الهائل المتوقع أن تلعبه تكنولوجيا المعلومات في تغيير شكل ومضمون عمليات التعليم والتعلم في إطار مجتمع المعرفة، إلا أنه لا ينبغي أن يفهم من ذلك أن هذه التكنولوجيا ستحل محل المعلمين كما يتصور البعض، بل ويروج البعض الآخر لذلك. لكن الصحيح أن هذه التكنولوجيا سوف توفر أنواعاً جديدة، متنوعة وثرية، من الخبرات التعليمية تجعل تعليم التلاميذ وتعلمهم أفضل من خلال الاستعانة بما تقدمه هذه التكنولوجيا من إمكانات في توفير خبرات تعليمية مباشرة - أو يمكن أن تكون كذلك - في إطار ما يعرف بالبيئات التخيلية أو الواقع الافتراضي، وهو ما يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً وأعلى كفاءة وجودة، كما ويجعل عمل المعلمين أكثر إبداعاً وأكثر بعداً عن العمل الروتيني. مما يعنى أن الحاجة إلي المعلم المبدع الذي يمتلك المهارة للإفادة من تكنولوجيا المعلومات في إثراء العمل التعليمي باتت أكثر إلحاحاً، وهو ما يعنى في الوقت ذاته أنه لن يكون هناك من سبب مقنع يدعو للحصول على خدمات تعليمية رديئة من قبل معلمين ذوى مستويات متدنية إذا توافر بديل إلكتروني أفضل.

10- من المنتظر أن يلعب علم اجتماع التربية، وعلم النفس التربوي - وليس التقنية فحسب - دوراً جوهرياً في تشكيل معالم بيئة التعليم في مجتمع المعرفة وفى إعادة هيكلة الجامعات والمدارس. ذلك أنه بينما سيكون في مقدور المجتمعات الإلكترونية للباحثين والطلاب أن تحل محل المجتمعات المادية بالكامل، إلا أنه من غير المرجح أن تفعل ذلك. فلكون الإنسان بطبيعته يميل إلى العيش في مجموعة، وأن ينتمي إلى جماعة، فإن ذلك يدعونا إلى القول بأننا قد نرى نسبة كبيرة من الطلاب يفضلون إلى حد بعيد العيش معاً والتأقلم معاً، حتى وإن كانت هذه العملية باهظة الكلفة وأقل كفاءة. ومن ناحية أخرى فبالرغم من أن التهيئة الاجتماعية واحدة من المهام الحيوية والأساسية للمدارس، وهو ما يتطلب اتصالا مباشراً بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين معلميهم .. إلا أنه - مرة أخرى وكما سبق القول - ليس هناك من مبرر عاقل يرغم الفرد على أن يسعى للحصول على تعليم رديء من قبل معلمين قليلي الفعالية، خاصة إذا توافر بديل إليكتروني أفضل يمكن أن يغني عن خدمات هؤلاء المعلمين غير الأكفاء. ولعل بحث قضايا تربوية على هذه الشاكلة سيكون بمثابة إيذانا ببروز فروع جديدة لعلم الاجتماع "كعلم اجتماع المعرفة التكنولوجية (الإلكترونية)" . وفروع جديدة لعلم النفس .. "كعلم نفس التكنولوجيا التعليمية" أو على هذا النحو.

11- بات على المعلم في ظل التجديدات التي يفرضها مجتمع المعرفة على بيئة التعليم والتعلم أن يهتم بشكل خاص بتثقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نظام جديد من القيم الأخلاقية، ذلك أنه في ظل التطور التكنولوجي الهائل الذي نشهده اليوم والذي سيكون أكثر ضراوة في المستقبل أصبح الإنسان يملك بيده قوة هائلة يستطيع من خلالها أن يصنع ما يريد، بل ويكاد يصبح قادراً على الخلق والتحكم في الأشياء، وهو ما يحتاج إلى تثقيف عواطفه وتنمية وجدانه، وتهذيب أخلاقه لمساعدته على أن يستخدم هذه القوه الهائلة، التي بين يديه، بحكمة وعقلانية .. وهو ما يتطلب من المعلم أن يولى اهتماماً خاصاً لتنمية الضمير الخلقي، في المتعلمين، على سلم واضح من المبادئ والقيم بما يساعدهم على الاختيار الصحيح حين يوضعون في مواجهة بدائل مختلفة .

فمع بزوغ إمكانيات جديدة يولدها التطور التكنولوجي، يواجه الأفراد باختيارات شخصية عديدة كما تواجه المجتمعات بمشكلات جديدة في الحكم

والعدالة .. ومع زيادة الاتجاه نحو العولمة سوف تظهر ثقافة عالمية، تكاد تكون واحدة، تتحطم معها الحدود والحواجز التي طالما ظلت تفصل بين الحضارات الإنسانية التي كونتها البشرية على امتداد تاريخها الطويل، حيث كان لكل حضارة نظامها القيمي الخاص، وفى ظل الحضارة الواحدة يصبح العالم في حاجة إلى نظام عالمي من القيم. وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره، بحكم دوره الجديد، عن إرساء قواعد هذا النظام القيمي، والانطلاق منه في تكريس مبدأ التعلم للعيش مع الآخرين .

ومع التطور الهائل في مجال العلوم البيولوجية، الواقع والتوقع، أصبحت الأخلاقيات البيولوجية صناعة أخرى تنمو، مما دفع الكثيرين من رجال العلم والدين يسعون في جدية تامة إلى بحث إرثنا من القيم الاجتماعية وأدلتها الدينية التي استقرت في وجداننا على مدى مئات بل آلاف السنين، وينشغلون بالبحث عن أدلة جديدة تتناسب وهذه البيئة المتغيرة من المعلومات وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره عن تدريب المتعلمين على البحث والاستقصاء الخلقي وإكسابهم مهارات التفكير والاستدلال العقلي والانطلاق من هذه القاعدة لتكريس مبدأ التعلم للمعرفة .

وعلى طول هذا الخط، فإن التفكير الاقتصادي بات يتغير هو الآخر، حيث يصبح الإنتاج الضخم للمعرفة بديلاً للإنتاج الضخم للسلع المادية، وتصبح المعرفة والمعلومات الموارد الأساسية للعالم، وعلى أساسها يعاد ترتيب نسق القيم الاقتصادية والسياسية، لأنها نوع من الموارد يختلف جذرياً، من حيث الشكل والمضمون والقيمة، عن غيره من الموارد التي ألفتها البشرية على طول تاريخها الممتد. وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره عن ترسيخ قاعدة التعلم للعمل وليس لمجرد الحصول على تأهيل مهني وحسب، بل أيضا لاكتساب كفاءة ومهارة تؤهل الفرد للمساهمة في الإنتاج المعرفي وتوظيف المعلومات في توليد المزيد من المعارف والمعلومات.

ووثيق الصلة بما تقدم القول بأهمية دور المعلم في تدعيم مبدأ التعلم لنكون، بما يساعد الفرد على أن ينمى شخصيته على نحو أفضل، وأن يكون قادراً على التصرف

باستقلال ذاتي أعظم، وحكم عقلاني أرشد،، ومسئولية شخصية أعمق، مع عدم إغفال إمكانات الشخص من حيث الذاكرة، والفهم والإحساس بالجمال والقدرات الجسمية، ومهارات الاتصال.

وهكذا، فلعل ما تقدم يمثل محور الدعوة التي تبنتها "اللجنة الدولية المعنية بالتربية والتعليم للقرن الحادي والعشرين"، التي شكلتها منظمة اليونسكو وقدمت تقررها في عام 1996 باسم التعلم : ذلك الكنز المكنون "Learning The Treasure Within" حيث حددت أربعة مبادئ للتعلم يمكن أن تمثل الدعائم الأساسية لتعليم المستقبل وهى (J. Delores et al. 1996).

- التعلم للمعرفة.
- التعلم للعمل.
- التعلم للعيش مع الآخرين.
- التعلم لنكون.

(2) طبيعة عمل المعلم في بيئة التعلم الجديدة:

لاشك في أن بيئة التعليم والتعلم الجديدة التي أبرزنا بعضاً من ملامحها بتحدياتها وتداعياتها المختلفة، على نحو ما تقدم، تفرض على المعلم أداءً من نوع جديد وتحمله تبعات دور متغير ومغاير لدوره التقليدي، وليصبح هذا الدور أكثر تلاءماً مع طبيعة التغيرات في تلك البيئة، التي بدأت تتشكل في ظل مجتمع المعرفة.

وفي هذا السياق نقول أن الأداء الجديد المتوقع من المعلم والدور المتغير والمغاير الذي يتوجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء، ينبغي أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها إكساب أبنائنا المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات هذا المجتمع.

إن النوعية التعليمية الجديدة المطلوبة لأبنائنا تفرض جملة من التحولات في الممارسات التعليمية الحالية إلى ممارسات أخرى على النحو التالي:-

الانتقال من الممارسات التعليمية التي تركز على	إلى الممارسات التعليمية التي تركز على
-تنمية مهارات الحفظ والاستظهار. -غرس قيم الاجترار والامتثال والاتباع. -التدريب على ثقافة الحد الأدنى. -تربية التشابه والتطابق والإتلاف. -التدريب على ثقافة التلقي والتسليم. -تنمية عادات الاعتماد على الآخر. -تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمأهول.	-تنمية مهارات التجديد والابتكار. -تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع. -التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة. -تربية التفرد والتميز والاختلاف. -التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم. -غرس عادات الاعتماد على الذات. -التدريب على المغامرة العلمية وارتياد المجهول.

وفي الإجمال نقول، أن النوعية التربوية الجديدة المطلوبة لمجتمعنا العربي ليتمكن من لعب دوره المنتظر في الإسهام الفاعل في بناء صرح حضارة القرن الحادي والعشرين، يتطلب من المعلم أن يغير دوره كلية من كونه مرسلاً للمعلومات وملقناً للتلاميذ ليصبح مرشداً وموجهاً أو مستشاراً تعليمياً لهم ومنظماً لبيئة التعلم، ومن ثم يتقلص دوره من التركيز على "نقل المعلومات والمعارف" جاهزة إلى عقول المتعلمين وأدمغتهم باعتبارها مستودعات يتوقف نجاحه في عمله على مدي قدرته على ملئها وحشوها. وفي المقابل يتعاظم دوره في تعليمهم "كيفية التعلم"، فيدربهم على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات، ويعلمهم أصول صوغ الأسئلة وكيفية إثارتها، وأساليب الوصول إلى المعلومات والمعارف من مصادرها الأولية، المتعددة والمتنوعة، وطرق المفاضلة بينها واختيار أنسبها واستخدامها في اشتقاق الفروض العلمية واختبار صحتها في سبيل الإجابة عن الأسئلة التي أثاروها، ويدربهم كذلك على فنون المناقشة العلمية والحوار الموضوعي وعرض وجهة النظر، ويكسبهم مهارات الإنصات للآخر والإفادة من رأيه، ويدربهم كذلك على مهارات التقويم الذاتي والإفادة من معطياته في تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية، وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات وتشجيعهم على المغامرة العلمية المحسوبة وارتياد المجهور انطلاقاً من المعلوم الذي توافر لديهم من تعلمهم السابق.

(3) أبعاد وحدود الدور الجديد للمعلم في بيئة التعلم الجديدة.

وهكذا، نصل إلى النقطة التي يمكن عندها أن نحدد معالم الدور المتغير والمغاير للمعلم العربي في إطار بيئة التعليم والتعلم الجديدة التي دشنها مجتمع المعرفة ... حيث تشير الدراسات في هذا الصدد إلى أن هذا المعلم مطالب بأدوار متعددة يتمثل أبرزها في جملة الأدوار التالية:

- دوره كملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية.
- دوره كمشخص تعلم.
- دوره كمحفز للطلاب على التعلم.
- دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية.
- دوره كجامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي.
- دوره كمرب يعمل على تنمية جُماع الشخصية عقلاً وروحاً وجسداً.
- دوره كمؤلف مقررات دراسية وكمصمم برامج تعليمية.
- دوره كمقوم لإنجازات الطلاب التعليمية.
- دوره كمرشد اجتماعي يعمل على إدماج الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع التغير ومواجهته.
- دوره كمقوم مهارات اجتماعية.
- دوره كباحث تربوي.
- دوره كحلال لمشاكل الطلبة التكيفية.
- دوره كمعلم للتفكير ومدرب على مهاراته.
- دوره كمدير لبيئة التعليم وعملية التعلم.
- دوره كمخطط للتعليم و منظم لخبرات التعلم.
- دوره كمدير لوقت التعلم لتعظيم وقت التمدرس وإنقاص الوقت الضائع.
- دوره كمشرف على تعلم الجماعات الصغيرة أو الكبيرة.
- دوره كمصمم أو مشرف على التعلم في المنزل.
- دوره كرائد اجتماعي يعمل على إصلاح المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية.
- دوره كمثقف يعمل على تنقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.

ولدى قيام المعلم بهذه الأدوار فسوف يكون :

- عضواً في فريق تدريب أعضائه من داخل المدرسة ومن خارجها.
- عليه الاستفادة من تكنولوجيا التعليم الحديثة ودمجها في العملية التعليمية.
- علية التحول من التعليم للجميع والتعليم الجماعي إلى التعليم لكل فرد والتعليم المفرد.
- عليه التحول من التعليم النمطي المغلق إلى التعليم المفتوح.
- عليه التخصص في علوم جديدة : نمو المخ، بيئة التعلم، التقويم المعرفي والنفسي – جسمي، والنمو الانفعالي، النمو الأخلاقي.
- عليه الحرص على التنمية المهنية المستمرة من خلال الدراسة الذاتية والتعلم المستقل والحرص على المشاركة الفاعلة في برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة.
- الإفادة من أدوات التقويم الذاتي ومن نتائجه في تحقيق النمو المهني المستمر.

(4) خصائص ومهارات المعلم الفعال:

لقد حاولنا من خلال العرض الذي تقدم إبراز الدور الجديد للمعلم وتحديد مسئولياته المهنية في إطار من إدراك أهم الخصائص المتوقعة لحضارة هذا القرن، وكما ترى معي فإن هذا المعلم كي يتمكن من القيام بتبعات هذه الأدوار وما تتضمنه من مسئوليات، فعليه أولاً وقبل كل شئ أن يلتزم في ممارساته التعليمية بأصول الممارسة المهنية في مجال التعليم... وباختصار شديد نقول أن المعلم الذي نقصده بهذا القول هو المعلم كممارس مهني أو بتعبير أكثر دقة هو المعلم الفعّال. فمن هو المعلم الفعّال؟ وما أبرز خصائصه التي تميزه عن غيره من المعلمين؟ كيف يراه زملائه ورؤسائه في العمل؟ وكيف يراه تلاميذه ؟ وكيف تراه أنت من خلال خبراتك التعليمية التي مررت بها في مراحل تعليمك المختلفة ؟.

في الواقع لقد حاول كثير من الباحثين التربويين عبر قرن من الزمان أو يزيد أن يجيبوا على هذا السؤال المركب، ولعل المتتبع لحركة البحث التربوي في هذا الصدد بإمكانه أن يلحظ أن هذه الحركة مرت في تطورها بمراحل عدة، وأنها في كل مرة استهدفت تحديد الخصائص والسمات وأنماط السلوك المهني التي تجمع بين المعلمين الذين يمكن النظر إليهم على أنهم معلمون فعّالون. فتوجهت البحوث تارة لتبحث العلاقة بين التقديرات التي يحصل عليها المعلم من رؤسائه (مديرين وموجهين) وبعض سماته الشخصية، وتوجهت

تارة أخرى لفحص العلاقة بين المستوي التحصيلي للطلاب والخصائص الشخصية لمعلميهم، ثم سعت تارة ثالثة للتعرف على خصائص المعلم الفعّال من وجهة نظر تلاميذه... وأخيراً نجد هذه البحوث تنحو منحى آخر لتبحث في خصائص المعلم الفعّال من خلال دراسة تأثيره في تلاميذه ومدي قدرته على مساعدة تلاميذه على تحقيق تعلم أعظم من خلال سعيه لتوفير خبرات تعليمية تعلميه أكثر ثراءً لهم.

" تعال نتفكر ونتوقع "

تشير البحوث والدراسات التي وجهت للبحث عن المعلم الفعّال إلى ما يلي :

1- أن التقديرات العالية التى يحصل عليها المعلم من رؤسائه، بالرغم من أهميتها، إلا أنها وحدها لا تكفي للتعبير عن مدى فعاليته. لماذا من وجهة نظرك؟.

و2- أن المستوى التحصيلى العالى للتلاميذ، بالرغم من أهميته، إلا أنه لا يمثل دليلاً وحيداً على مدى فعالية المعلم. لماذا من وجهة نظرك؟

و3- أن رضي التلاميذ عن المعلم ليس هو المعيار الوحيد عن فعاليته .

لماذا من وجهة نظرك ؟

و لكن -

- المعلم الفعّال هو الذي يؤثر في تلاميذه تأثيراً له دلالته ومغزاه .

  كيف يكون ذلك من وجهة نظرك ؟

- ومن خلال خبراتك التعليمية في مراحل تعلمك السابقة ... لا بد وأنك تأثرت بمعلم أو أكثر .. ما أوجه هذا التأثير كما تتبدى لديك .. وما خصائص هذا المعلم ؟ أو هؤلاء المعلمين؟

من هو المعلم الفعّال ؟؟

إذا كنا اتفقنا على أن المعلم الفعّال هو المعلم صاحب التأثير القوي على التلاميذ... فبالإمكان تعريف هذا المعلم على أنه، هو الذي يجعل ما يدرسه تلاميذه ذا معنى لهم، ويمكنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات، ويدركون فائدته متجذرة في حياتهم، فضلاً عن كونه يهتم برعاية تلاميذه ويجعل تعلمهم ممتعاً. كما أنه يظهر حماساً وإخلاصاً وطاقة تكشف لتلاميذه عن اعتقاد راسخ لديه بأن ما يقوم على تدريسه يستحق ما يبذل فيه من جهد وما ينفق فيه من وقت، فتراه ينقل حماسه للتعلم وعدواه لتلاميذه، وفضلاً عن كفايته التقنية، تجده يستخدم حوافز وحيل متعددة ومتنوعة ليستثير الدافعية الداخلية للتلاميذ ويخلق مواقف تعليمية حافزة للتعلم ويستخدم أساليب تدريس ذكية تجعل تلاميذه يريدون تعلم ما يقدمه لهم. والخلاصة هنا تتمثل في القول بأن المعلم الفعّال هو المعلم الذي ينجح في أن يجعلك تصف التعلم الذي تتلقاه على يديه تحت توجيهه بقولك : " أنا أتعلم الكثير لأنه لا يبدو وكأنه عمل، إنه يبدو لي كما لو كان شيئاً أريد حقاً أن أقوم به، أنا لا أشعر بالملل أو السأم، أنا أريد الكثير منه، والاستمرار فيه " .

وبالاتساق مع ما تقدم فإن النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية ترجح أن المعلم المؤثر (الفعّال) هو الذي يراه تلاميذه على أن لديه : -

1. سيطرة على الموارد والمصادر التي يرغب فيها.
2. خبرة وكفاءة في مجال معين من مجالات المعرفة.
3. سلطة ليكافئ ويعاقب.
4. ولِد لديه الحماس للتعلم من خلال الاندماج الشخصي في المادة الدراسية والمهارة في تدريسها.
5. ينقل إليهم إحساساً بالاستثارة والتشويق عن تعلم المادة.
6. يجعل التعليم ممتعاً بدلاً من أن يكون عملاً روتينياً يكلفون به.
7. يشرح الأشياء ويوضحها بطرق جديدة أصيلة أو غير عادية.
8. يقترب منهم ويتفاعل معهم.
9. مستعد دائماً للإصغاء إليهم .. وهم كذلك مستعدون للإصغاء إليه.

10. يبث فيهم الثقة بالنفس، ويشعرهم بقدرتهم على تحقيق النجاح.
11. يظهر اهتماما حقيقياً بهم ويسعي دوماً لرعايتهم.

وفيما يأتي أهم خصائص وصفات المعلم الفعال:

أولاً: الصفات الشخصية للمعلم الفعال:

1. **شخصية دافعة:** فالمعلم الفعّال يمتلك شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة، يبدي استمتاعه بعمله، يساند تلاميذه، ويستحوذ على اهتمامهم ويوجههم للتعلم والاندماج فيه، ينال ثقتهم.
2. **طهارة النفس من مذموم الأوصاف :** فكما لا تصح العبادة إلا بطهارة الظاهر من الأحداث والخبائث، فكذلك لا تصح عمارة القلب بالعلم إلا بعد طهارته من خبائث الأخلاق.
3. **الحماسة والإخلاص في العمل:** فالعلم لا يعطيك بعضه ما لم تعطه كلك، وحماس المعلم لعمله ينتقل بالتبعية لطلابه، فيقبلون على التعلم ويندمجون فيه ويثابرون على تحمل صعوباته، لأنهم يرون فيما يدرسون نفعاً وقيمة تعكسها تصرفات المعلم فيشعرون بسعادة بما يعملون. وهذه كلها أشياء تدفعهم إلى مزيد من التعلم، ويتحمس الطلاب للتعلم كذلك عندما يكون معلمهم حيوياً، ويظهر رغبة صادقة في الحياة وشغفاً بالعلم والمعرفة وروح المغامرة المحسوبة والديناميية، وسلوكه الظاهر والضمني يوحي باهتمامه بمادته وبطلابه.

كيف تتعرف على المعلم المتحمس؟. فيما يلي بعض أنماط السلوك التي يُدركها التلاميذ باعتبارها دالة على سلوك المعلم المتحمس، استعن بقائمة الرصد التالية للتعرف على هذا النمط من المعلمين وذلك من خلال مشاهداتك الميدانية.	
النمط السلوكي الدال على المعلم المتحمس	**م**
يحرص على وقت الدرس ويقلل من الوقت المتبخر.	1
يبدو واثقاً من نفسه ومن مادته.	2

3	مندمج في العمل التعليمي ومثير للحماس حين يُدرس.
4	ودود يبدي اهتماماً واضحاً بالتلاميذ فرادى وجماعات.
5	مبدع ومبتكر وينوع في أساليبه التعليمية.
6	يملأ غرفة الصف بالنشاط والحركة للإستحواز على اهتمام الجميع.
7	يستثير استجابات جميع التلاميذ ويحرص على إشراكهم في الدرس.
8	لديه حضور وينوع من الأمثلة لمراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه.
9	مبادراً في مقترحاته،ومجدداً في آرائه يعظم من دور التلاميذ في المناقشات
10	يبرز أهمية مادته بالقول والفعل.
11	يصبر على أن يتم تلاميذه المهمة التعليمية بنجاح.
12	يحافظ على التقاء بصره بأبصار التلاميذ جميعاً.
13	يتصرف في المواقف الطارئة بلباقة.
14	قليل النقد للتلاميذ، يسعى لبث الثقة فيهم، يبتسم دائماً.
15	حيوياً، متفائلاً، بشوشاً، يستطيع أن يضحك على تصرفاته.

4. **الاستقرار العاطفي والصحة النفسية:** إن شعور المعلم بقيمته، وشعوره بالأمن واحترام الذات، فضلاً عن كونها تنتقل منه إلى طلابه وتنعكس في اتجاهاتهم وسلوكياتهم، فإنها كذلك مولد هام لدافعيتهم للتعلم .. بحسبانها – أي الاستقرار العاطفي الصحة النفسية – تدفعه إلى احترام فردية الأشخاص وتقرير ما بينهم من فروق، ومن ثم يصبح التلاميذ بالنسبة له أشخاص ذوو قيمة وليسوا أعباء أو مصادر هم وقلق ومضايقة له، فيهتم بهم اهتماماً جاداً مخلصاً ويعاملهم بأدب واحترام وتفهم، فتزداد ثقتهم فيه ويقبلون عليه وعلى التعلم برضى وحب، والمعلم الذي يتسم بالاستقرار العاطفي والصحة النفسية، قادر على توفير بيئة مساندة مسترخية مرضية ومنتجة بالنسبة لتلاميذه، لأنه من خلال ثقته في نفسه وفي قدراته يصبح قادراً على توفير الدفء العاطفي وروح الفكاهة لتلاميذه ومن المعروف أن الدفء العاطفي وروح

الفكاهة يسهمان في توفير بيئة آمنة منتجة من خلال دورهما في تنمية علاقات صفية إيجابية تدفع التلاميذ للحوار الحر والانفتاح والتعبير عن الذات دون توتر وهذه جميعها تجعل التعلم متعة.

5-**الموضوعية والتجرد:** بحسبانها توفر جواً مناسباً لإقبال التلاميذ على التعلم والانفتاح على المشاركة المتحمسة في فعالياته دون خوف من الوقوع في الخطأ. والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يغرس في سلوك طلابه حرية الحوار والشعور بالمسئولية وتقدير قيمة العدل والاعتراف بالفضل، وكلها قيم وسلوكيات ضرورية لتحقيق لتعلم الفعّال.

والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يثق فيه تلاميذه ويعتمدون عليه، باعتباره صورة لسلطة الراشدين، ومن ثم فلا تتحقق هذه الموثوقية ما لم يكن المعلم جديراً بها... ويدركها تلاميذه في جميع سلوكياته وتصرفاته.

ثانياً : الخصائص والصفات المهنية للمعلم الفعّال:-

إن المعلم الفعّال يلتزم في ممارساته بالسلوك المهني وبأخلاقيات مهنة التعليم ومقوماتها ومتطلباتها...وهو ما يتطلب منه أن يتسم بالخصائص والمزايا المهنية التالية:-

1. **تتوافر لديه توقعات عالية بالنجاح بالنسبة له ولتلاميذه:** فهو يعتقد وبصدق أن جميع التلاميذ يستطيعون أن يتقنوا المحتوى وأن لديه هو نفسه القدرة على أن يمكن تلاميذه من ذلك . وتشير الدراسات إلى أن التوقعات التي لدى المعلم عن نفسه وعن تلاميذه تؤثر في سلوكه الذي يؤثر بدوره في تعلم التلاميذ. ومثال ذلك أنه إذا كان المعلم يعتقد أن تلميذاً ما غير قادر على تعلم مادة معينة، فمن المحتمل أن ينفق وقتاً أقل في العمل مع هذا التلميذ، وأن ينصرف عنه ليركز على تلاميذ آخرين يعتقد أنه من المحتمل بدرجة أكبر أن يفيدوا من مساعدته، وهكذا يتلقى هذا التلميذ توجيهاً أكاديمياً أقل ويزداد احتمال إخفاقه، بينما يتلقى آخر اهتماماً أكبر من المعلم فيزداد احتمال نجاحه.

ولنتعرف أكثر على الدور الذي تلعبه توقعات المعلمين عن تلاميذهم على نجاح هؤلاء التلاميذ أو إخفاقهم .. تعالى نقرأ معاً هذه الدراسات التي قام بها فريق من الباحثين للتعرف على الكيفية التي يكون بها المعلمون انطباعاتهم عن تلاميذهم، وكيف

توجه تلك الانطباعات سلوك المعلمين أنفسهم مع التلاميذ في غرفة الصف ؟ كذا كيف تؤثر هذه الانطباعات على تعلم التلاميذ ؟

النبؤة المحققة لذاتها

فلقد أجريت مجموعة من الدراسات التى استهدفت بحث الكيفية التى يكون بها المعلمون انطباعاتهم عن تلاميذهم، ومن ثم مدى تأثير هذه الانطباعات على توقع المعلمين بنجاح أو إخفاق التلاميذ وما يؤدي إليه هذا التوقع بالفعل .. وأجريت هذه الدراسات تحت عنوان النبؤة التى تحقق ذاتها Self – Fulfilling Prophecy. أي أن تتوقع حدوث شئ ما ثم توجه سلوكك وأفعالك تجاه ما تتوقع .. فيحدث بالفعل. وفى إحدى هذه الدراسات، قدمت لمجموعة من المعلمين ممن أمضوا فترة طويلة نسبياً فى التدريس، مجموعة من الصور لبعض التلاميذ، وطلب منهم أن يعطوا انطباعاتهم وتنبؤاتهم عن صاحب كل صورة، وكانت النتيجة على النحو التالي :

يدلى المعلم برأيه فى صاحب الصورة ذي المظهر الحسن بانطباعات مثل: ذكي، لماح، حسن الخلق، يجيد التعامل مع الآخرين، منظم ... أتوقع له النجاح والتفوق .

ويدلى برأيه فى صاحب الصورة ذي المظهر السيئ بانطباعات مثل : بطئ الفهم، شارد الذهن، شرس، فوضوي ... أتوقع ألا يكمل دراسته بنجاح.

لكن الواقع كان غير ذلك تماماً، فلم يكن ذوو المظهر الحسن من المتفوقين، ولم يكن ذوو المظهر السيئ من المتخلفين، وكل ما فى الأمر أن المعلمين الذين أجرى عليهم البحث ربطوا من خبراتهم السابقة بين المظهر والجوهر، فأعطوا انطباعات شخصية غير صحيحة.

وفى دراسة أخرى مشابهة، زعم مجموعة من الباحثين أنهم أجروا اختباراً تحصيلياً لعدد كبير من التلاميذ ... واختاروا 20٪ منهم عشوائياً وقدموهم للمعلمين تحت زعم أنهم التلاميذ الأكثر تفوقاً، بيد أن هذا الاختيار لم يتم فى الواقع على أساس الاختبار المزعوم، ولم يكن هناك أية مؤشرات حقيقية لتوقع تفوق هؤلاء التلاميذ عن أقرانهم. فماذا حدث؟ لقد بدأ المعلمون فى تعاملهم مع التلاميذ يولون هذه المجموعة اهتماماً أكاديمياً خاصاً أدى بدوره إلى تفوقهم أكاديمياً بالفعل فى نهاية العام الدراسي، وكأن تصنيفهم، فى بادئ الأمر، على أنهم الأكثر تفوقاً كان مبنياً

على أسس حقيقية،إلا أنه لم يكن كذلك. والواقع هنا أن توقعات المعلمين زادت من المكاسب العقلية لهذه المجموعة من التلاميذ مما أدى إلى هذا التفوق، ومرة أخرى يبدو أن هذا التفوق نتج عن الفروق في طرق تعامل المعلمين مع التلاميذ .

وهكذا تلعب توقعات المعلمين وتنبؤاتهم عن تلاميذهم دوراً حاسماً في ما يحققه التلاميذ من نجاح أو إخفاق .. ومن هنا يجيء قولنا بأن المعلم الفعّال لديه توقعات عالية بالنجاح في مهمته وفي تفوق تلاميذه ... وهو يسلك وفقاً لهذه التوقعات .. فتحقق توقعاته .. وتتحقق نبؤاته .. سر النجاح إذن: ضع نبؤة وانظر بعد ذلك كيف تعمل هذه النبؤة، من شأن ذلك أن يزيد ذكاءك، ويقوي قدرتك على المنافسة، ويشحز إرادتك لتحقيق توقعك فتتحقق نبؤتك .

كيف تتعرف على المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح؟.

فيما يلى بعض أنماط السلوك التى يمارسها المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح لذاته ولتلاميذه...بإمكانك التعرف على هذه النوعية من المعلمين بالاستعانة بقائمة الرصد التالية.

م	سلوك المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح
1	أهدافه التعليمية واقعية ومناسبة لمستوى تلاميذه.
2	يتجنب الحكم القبلي على التلاميذ بناءً على انطباعاته الشخصية.
3	يعتمد على الأساليب العلمية في دراسة شخصيات تلاميذه.
4	يكلف تلاميذه بأنشطة تعليمية يستطيعون تحقيق النجاح فيها.
5	يوفر للتلاميذ الفرص المناسبة لتحقيق المزيد من النجاح في الجوانب التى يعانون فيها من صعوبات في التعلم.
6	يضع معايير ومستويات معقولة لنجاح تلاميذه ويغيرها كلما حققوا تقدماً صوب المهمات التعليمية المُخطط لها.
7	يدرك نواحى القوة ونواحى الضعف في تلاميذه، ويخصص وقتاً كافياً لعلاج صعوبات التعلم التي تواجههم حين يكون ذلك ضرورياً.

8	ينقل لجميع تلاميذه توقعه بنجاحهم في المهمة التعليمية باستمرار.
9	يُظهر معرفة متقنة بموضوع التعلم.
10	يُبدي لتلاميذه استعداده لمساعدتهم على النجاح في أداء المهمة التعليمية التي يكلفهم بها عندما يطلبون المساعدة.
11	يدعو التلاميذ للتأمل والتفكر وفحص أفكارهم بعمق أكثر.
12	يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة، ويتيح لهم وقتاً مناسباً لذلك.
13	ينادي على جميع التلاميذ للإجابة على السؤال المطروح وليس من يرفع يده فقط، ويساند التلميذ الخائف والمتردد.
14	يحترم قدرات التلاميذ وما بينهم من فروق فردية.
15	ينتقل من مهمة تعليمية إلى أخرى بيسر وسلاسة، وبما يساعد التلاميذ جميعهم على إدراك العلاقات بين أفكاره.
16	يقدر جهود التلاميذ وإمكاناتهم وليس مجرد الإجابة الصحيحة.
17	يرعى ما يحققه التلاميذ من تقدم في العمل التعليمي،ويدفعهم نحو المزيد.
18	يُثني على أعمال التلاميذ.. ولا ينتقد إلا قليلاً.
19	يتحدى أفكار التلاميذ.
20	يصغي باهتمام للتلميذ الذي يستجيب، ويساعده على تعديل استجابته غير الصحيحة، أو غير الدقيقة.

2-**الإبداع وسعة الحيلة** : والإبداع هنا بمعنى الخروج على المألوف في الممارسة المهنية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة ومقوماتها، ومن ثم نرى المعلم الفعّال يسعى دوماً لأن يجرب طرائق وأساليب تعليمية جديدة، ويبتكر وضعيات تعليمية أكثر ملاءمة لتعليم تلاميذه المواد والموضوعات التي يعلمها، كما وأنه يوفر فرصاً كافية ومناسبة لطلابه كي يجربوا أساليب مختلفة لحل المشكلات، في مواقف حقيقية أو مصطنعة. هذا إلى جانب سعيه الدؤوب للكشف عن موارد ومصادر إضافية لإثراء تعلم تلاميذه من

خلال البحث والتجريب، ويستخدم الأصالة والجدة في توظيف ودمج التكنولوجيا التعليمية في تنظيم تعلم التلاميذ.

3-**الحرص على النمو المهني والسعي لتحقيقه بصورة مستمرة:** والمعلم الفعّال يحرص دائماً على مواصلة تعلمه بصورة دائمة مستمرة، ويسعى للنمو في مهنته وتطوير ممارساته، وتحديث معلوماته ومعارفه عن الموضوعات التي يعلمها وعن التلاميذ الذين يعلمهم وعن خصائصهم النمائية ومطالبهم التعليمية، وذلك كي يصبح قادراً وباستمرار على التحديد الجيد والتوقع الدقيق لما يلزمهم معرفته وما يقدرون على عمله وما هم مهيئون لإنجازه، ومن ثم تنظيم خبرات تعليمية تتناسب وخصائصهم وإمكاناتهم ومطالبهم التعليمية.

4-**اليقظة والكفاية والجدية في العمل:** فالمعلم الفعّال يبرهن من خلال سلوكه المهني على وعيه ويقظته وتأهبه ومواظبته على عمله، وبغير شك فإن هذه جميعاً سلوكيات ضرورية ليقتدي بها تلاميذه، فكفايته في تخطيط وتنفيذ النشاطات الصفية واللا صفية وإدارة التعلم وكذا إدارة الوقت تساعد تلاميذه على تطوير عادات علمية وعمليه فعالة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن التلاميذ هم أقدر الناس على اكتشاف أي خلل يصيب دقة التخطيط والتنفيذ، ومن ثم فإن ذلك يتطلب من المعلم الفعّال أن يتفاعل مع خططه بمرونة حتى لا تتحول ممارساته إلى نمطية مملة، وأن تكون لديه القدرة على تعديل وتكييف طرائقه التعليمية وفق مقتضى الحال.

وعلى الجانب الآخر، فلعل من أبرز الخصائص الشائعة في المعلم الفعّال توجهه نحو العمل الهادف، والتصرف في المواقف التعليمي بجدية ورشد، فهو يسعى دائماً إلى توجيه سلوكه وسلوك تلاميذه نحو إنجازات ناجحة وتعلم عالي الجودة، ونتائج تعليمية واضحة محددة المعالم ذات معنى ومغزى للتلاميذ.

وعادة ما يعجب التلاميذ بالمعلم الجاد والحازم الشديد في غير عنف، واللين الحكيم في غير ضعف، والذي يقدر العلم والتعلم ويعلي من شأنهما، ويسعى إلى ترجمة هذه المعاني في سلوكه وتصرفاته قولاً وعملاً . فنراه يحرص على نقل هذه الجدية، وذلك الحزم إلى التلاميذ من خلال التعبيرات والتصرفات الجادة والصادقة والحقيقية التي تبين قيمة العمل المكلفون به، كذا من خلال تبنيه لتوقعات معقولة من تلاميذه، ومن إدارته

لوقت التعلم بكفاءة وفاعلية. أما إذا كان المعلم من ذلك النوع الذي لا يحترم قراراته وسرعان ما ينثني عنها فإن الطلاب سيخففون في توقعاتهم منه، مما يؤدي إلى إرباكهم ومن ثم عدم التكيف في تعاملهم معه .

وقد يكون من المفيد في هذا السياق الإشارة إلى أن المحافظة على الحزم والجدية في العمل لا يعنيان التضحية بالدفء الوجداني والاهتمام بالتلاميذ ورعايتهم، فرادى وجماعات، إنهما يعنيان التوجه نحو الهدف والتركيز على نحو صريح وواضح على العمل والجهد الذي ينمي تعلم التلاميذ، وعدم التذبذب في الأداء، كذا عدم السماح بتبخر الوقت في الأمور التافهة وتحويلها إلى مشكلات. إن المعلم الفعّال يبادر إلى تأمين الحلول العادلة والمقبولة للمشكلات حين تظهر، ولا ينتظر المشكلات حتى تقع ثم يبدأ في البحث عن حلول لها .

5- **الأمانة والإخلاص:** حيث يبدو المعلم الفعّال في سلوكه المهني مع تلاميذه صادقاً وأميناً قولاً وفعلاً، وهو يدرك دائماً أن تلاميذه قادرون على كشف عدم الإخلاص والأمانة في العمل بسرعة عجيبة، كما أنه يعي أن إخلاصه وأمانته في سلوكه وتصرفاته تنتقل بدورها إلى سلوك التلاميذ، فضلاً عن أنهما يسهمان في بناء الشعور لديهم بالثقة فيه.

إنك تراه يبدى رغبة صادقة وأمينة في مساعدة تلاميذه وتيسير عمليات تعلمهم ونمائهم ثقافياً واجتماعياً. ومن السهل ملاحظة هذا الأمر في مسعاه المستمر لتنظيم أنشطة التعلم أو المهام في ترتيب منطقي بما في ذلك التقديم الواضح للدرس والعرض الجلي لأهدافه والختام المناسب لفعالياته، وتنفيذ التعليم على نحو متأمل، بطرق وأساليب متعددة ومتنوعة تستلهم جذب اهتمام جميع التلاميذ وشحذ هممهم للمشاركة الفاعلة في عمليات التعلم.

وتتبدى أمانة المعلم وإخلاصه كذلك من خلال حرصه على تنظيم وترتيب حجرة الدراسة وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة للأهداف التعليمية المراد بلوغها، بما في ذلك تنظيم الأثاث والموارد والمصادر والمواد والأجهزة التعليمية، وضبط الإضاءة والتهوية ... وتوسل كل ما من شأنه التقليل من تشتيت انتباه التلاميذ وانصرافهم عن المهام التعليمية، كما تتبدى في اهتمامه بتصحيح أعمال تلاميذه بدقة وموضوعية .

6-**الحفز والتعزيز لمساندة تعلـم التلاميـذ:** إن المعلـم الفعّـال يثـني علـى تقـدم تلاميـذه وإنجازاتهم في إطار سعيه لاستخلاص أفضل ما لديهم. ويبتكر أساليب فعالة تسـتثير دافعيتهم للعمل عندما تفتر هممهم، ويحثهم على بـذل أقصـى جـهد ممكـن لديـهم، ويوفر لهم ما يعينهم علـى ذلـك عندمـا لا يسـتجيبون بـالطرق أو بالمسـتوى المتوقـع المناسب .

إن تشـجيـع التلاميـذ ومساندتهـم يشبـع حاجتهـم لأن يكونوا محبوبين وناجحين، ويشعرهم بأنهم مقبولين كأفراد، وتستطيع أن تلمس حرص المعلم الفعّـال علـى تحقيـق هذه الغايات من خلال حرصـه علـى احـترام تلاميـذه، وتقديـر إمكانياتـهم وقدراتـهم والانطلاق في تعليمهم من هذه القدرات، كذا من خلال إتقانه أساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية التي تقدر الجهد والإمكانيات وليس مجرد الإجابات الصحيحة ... إنك تراه حين يقول أو يفعل يضع تلاميذه وتعلمهم محوراً لاهتماماته

7-**التفكر في ممارساته وتقويمها ذاتياً:** وهو ما يشير إلى أن المعلم الفعّال يطبـق مـا يُعـرف بمنهج "التعليم العكسي" أي مبدأ إعادة النظر في كل عمل تعليمي يقوم به سواء أكـان هذا العمل صغيراً أو كبيراً، وسواء أكـان هـذا العمـل لـه علاقـة بـالتلميذ أو المـادة العلمية التي يَقدمها لهم، أو أسلوبه وطريقته في تقديم هذه المادة، أو مع نفسه كمعلم، وذلك بأن يطرح على نفسه أسئلة تجعله ينظر بعين ناقدة لأساليب تدريسه في الصـف وطرق تعامله مع الطلاب ولذاته كمعلم.

ومبـدأ " التحقيـق المستمر مع الذات " يساعد المعلم على تحسين وتطويـر ممارسـاته التعليمية أولاً بأول، ويشجعه على تغيير مبادئه ومعتقداتـه التقليديـة في عمليـة التعليـم والتعلم ويجعله إنساناً ذا جودة وجدة في تفكيره وآرائه وتعامله مع الآخرين.

ويعتبر التفكر (Reflecation) مهارة أساسية للمعلم الفعال يحرص علـى تطبيقـها على ممارساته ويحاكمها ذاتياً، مما يجعل هذه المهارة مدخلاً فعالاً في التنمية المهنية المستمرة للمعلم، فضلاً عن كونها وسيلة أساسية في سعيه للبحث عـن نقـاط القـوة في ممارسـاته ليعززها وأوجه الضعف لتلافيها، في جو من الطمأنينة والثقة والأمان وبعيداً من المراقبـة والرهبة التي تصاحب التقويم الخارجي الذي تقوم به السلطات التربوية ممثلة في مديـري المدارس والموجهين التربويين.

وهناك أساليب وأدوات عدة يمكن أن يعتمد عليها المعلم الفعّال في تطبيق منهج " التعليم الانعكاسي " أو ما نسميه بالتقويم الذاتي على ممارساته التعليمية ... وتعد طريقة الجورنال " إحدى طرائق هذا المنهج " والجورنال " هو " سجل " يسجل فيه المعلم بعد انتهاء الدرس كل ما جرى من أحداث وأفعال وما صاحبه من أنشطة تعليمية وتعلمية وما طرح فيه من أفكار وما جرى فيه من مناقشات، سواء منه أو من طلابه، وسواء أكانت هذه الأحداث والمناقشات صغيرة أو كبيرة .. ثم ينظر بعد ذلك فيما سجله بعين فاحصة ناقدة محللة مستفسرة مُغيرة .

وتعتبر صحائف التقويم الذاتي هي الوسيلة الأكثر شيوعاً والأسهل في الاستخدام في مجال "التحقيق المستمر مع الذات المهنية "، وصحيفة التقويم الذاتي عبارة عن قائمة تتضمن كافة أنماط السلوك التي يتوجب على المعلم القيام بها لدى تنفيذه لمهمة تعليمية محددة، حيث تصاغ عباراتها بأسلوب المتحدث حتى توحي للمعلم بالمحاكمة الذاتية لممارساته بعيداً عن الرقابة الخارجية، الأمر الذي يكسب استجاباته الصدق والموضوعية ... لشعوره بأن لا أحد سوف يطلع على استجاباته سواه.

أياً ما كان الأمر، فإن المعلم الفعّال يسعى دوماً للتفكر في ممارساته المهنية ومحاكمتها بطريقة ذاتية، باعتبار هذا الأمر دليل على انتمائه للمهنة واحترامه لرسالته.

بقي أن نذكر بأن ديننا الإسلامي الحنيف يدعونا لممارسة التفكر في أعمالنا ومحاكمة ممارستنا بطريقة ذاتية .. انطلاقاً من أن الرقابة الذاتية تمثل دعوة للإحسان في العمل .. وها هو رسولنا الأعظم صلى الله عليه وسلم يدعونا إلى الرقابة الذاتية نراه حين سؤل عن الإحسان يقول عليه الصلاة والسلام " الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك " .

وإليك نموذج لصحيفة تقويم ذاتي من نوع معيار الرتب.

صحيفة تقويم ذاتي " معيار رتب " يمكن للمعلم الاستعانة لها في التفكر في ممارساته لتهيئة تلاميذه للتعلم الجديد الفعّال:

م	السلوك المتوقع مني لتهيئة تلاميذي للتعلم الجديد الفعّال	مارست هذا السلوك بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
1	قبل أن أبدأ في درس اليوم حرصت على إعادة ترتيب غرفة الصف وفقاً لمتطلبات التعلم الجديد والطريقة التي استخدمتها في التدريس.			
2	قبل البدء في درس اليوم تأكدت من ملاءمة البيئة الصفية للتعلم الفعال وأدخلت عليها التعديلات والترتيبات اللازمة .			
3	راجعت ولخصت لتلاميذي المعلومات السابقة ذات العلاقة بتعلم اليوم.			
4	بدأت الدرس اليوم بطرح سؤال استثار حب تلاميذي للإطلاع واستحوذ على انتباههم وميولهم وكان ذلك بعرض مشكلة فريدة أو سيناريو غير مألوف لهم.			
5	أوضحت لتلاميذي أهداف درس اليوم والتعلم المراد بلوغه وعلاقته بما لديهم من تعلم سابق.			
6	قدمت درس اليوم لتلاميذي في صورة مشكلة ليندمجوا في تناول المفاهيم التي كان عليهم أن يتعلموها اليوم .			
7	نجحت في أن أوضح لتلاميذي إرتباط درس اليوم بحياتهم وأهميته لهم.			
8	نجحت في أن انقل لتلاميذي الميول والحماس والتشويق وحب الاستطلاع عن الموضوع.			

م	السلوك المتوقع منى لتهيئة تلاميذي للتعلم الجديد الفعّال	مارست هذا السلوك بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
9	نجحت في أن انقل لتلاميذي توقعاتي منـهم في درس اليوم وأعبر لهم عن ثقتي في قدرتهم على النجاح في تحقيق أهدافه .			
10	زودت تلاميـذي بخطـة السـير في درس اليـوم ودور كل مهم في بلوغ أهدافه .			

ثالثاً :الخصائص الاجتماعية للمعلم الفعّال :

بالإضافة إلى مجموعة الخصائص النفسية والمهنية للمعلم الفعُال على النحو الـذي تقدم، فإن ثمة مجموعة ثالثة من الخصائص الاجتماعية الواجب توافرها في هـذا المعلـم، يتمثل أبرزها في جملة الخصائص التالية:-

1-حسن الهندام والرزانة وصفاء القول والعقل.

2- الكياسة واللطف واللباقة والعطف.

3- التأثير في المجتمع عن طريق الأبناء.

4-التعاون البناء مع الزملاء.

وإليك النصين التاليين اللذين يعبران عن عمق نظرة ديننا الحنيف وثقافتنا الرشيدة للمعلم.

أول معلم فعّال في تاريخ البشرية

قد يكون حرياً بنا فى هذا المقام أن نتذكر ما جـاء فى القـرآن الكريـم موضحـاً كيف كان المعلم الفعّال الأول للبشرية جمعاء، رسـولنا محمـد صلـى الله عليـه وسـلم يعلم المسلمين الأوائل أمور دينهم.

حيث يقول رب العزة سبحانه وتعالى فى هذا الشأن " فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك " .كما يقول سبحانه مخاطبـاً المؤمـنين مبيناً صفات هذا المعلم الأعظم:

" عزيز عليه ما عنتم، حريص عليكم، بالمؤمنين رؤوف رحيم ".

كاد المعلم أن يكون رسولاً

اذكرك بقول أمير الشعراء أحمد شوقى في المعلم الفعّال :

قف للمعلم وفـه التبجيلا كـاد

المعلم أن يكون رسولاً

ضمان الجودة في أداء المعلم

(1) اسس ومرتكزات تطبيق معايير جودة أداء المعلم:

تقاطرت خلال السنوات الأخيرة الكتابات الـتي تدعـو إلى ضـرورة إصـلاح وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأنشطة وفعاليات تنميتـه المهنيـة المستديمة في أثنائـها، بـهدف ضمان الجودة في أدائه والارتقاء بمستوى ممارساته ومساعدته على القيام بتبعات ومسـئوليات أبعاد ومطالب دوره الجديد الذي يفرضه عليه الأنموذج التعليمي الجديد الذي يمثل أحد أهم إفرازات التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة. وقد اتخذت العديد من تلك المجتمعـات، خاصة المتقدمة تعليمياً، هذه الدعوات بمثابة المدخل الرئيسي لتطبيـق معايـير لضمـان الجـودة الشاملة في نظمها التعليمية، والانطلاق في هذا الأمر من رؤية متكاملة لإصلاح تلـك النظـم كاستجابة حتمية لمنطق العصر ومواجهة مقتضياته وتحدياته التربوية الجديدة والمغـايرة لجميع المقتضيات والتحديات المماثلة التي شهدتها على مدى تاريخها الممتد.

وقـد انطلقـت هـذه المجتمعـات في جـهودها تلـك مسـتندة إلى معطيـات التجربـة الإنسانية الحديثة، وما أكدته من مبادئ تربوية بلورتها نتائج البحوث والدراسات خـلال السنوات الأخيرة، والتي تشير في كليتها إلى جملة من المبادئ أبرزها ما يلي:

أ)- أن ثمة ارتباط إيجابي قوي بين درجة فاعلية أي مجتمع في المستقبل ودرجة نجاحـه في إتاحة فرص تعليميـة، عاليـة الجـودة معتدلـة الكلفـة، لجميع أبنائـه. وذلـك بـهدف مساعدتهم على اكتساب القدرات والمهارات التي تمكنـهم مـن المشـاركة الإيجابيـة في مجتمع قائم في الأساس على المعرفة (Knowledge- Based Society).

ب)- أنه وتأسيساً على ما تقدم، وفي ظل زيادة الطلب الاجتماعي، غير المسبوق، على التعليم كنتيجة طبيعية لزيادة وعي الأفراد والمجتمعات بقيمة التعليم، فقد بات من المؤكد أن أهم معايير الحكم على مدى فاعلية مدارس الغد، تتمثل في مدى نجاحها في تلبية الطموح التعليمي المتفجر لدى مجموعات من المتعلمين ذوي خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية متباينة.

ج)- أنه وفي ظل هذا المجتمع القائم في الأساس على المعرفة، فقد أصبح تدريب مجموعات متباينة من المتعلمين على مهارات الإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي، كذا مساعدتهم على ممارسة مهارات الانماط المختلفة للتفكير وحل المشكلات المعقدة، وأن يبدعوا ويبتكروا، وأن يتقنوا محتوى المواد الدراسية الأكثر طموحاً، نقول أصبح ذلك يمثل أبرز التحديات التي تواجه المؤسسة التعليمية.

د)- أن هذه النوعية الجديدة من التعليم لها متطلبات ومقتضيات أبعد وأكبر من تلك النوعية التي نحتاجها لكي يتعلم هؤلاء المتعلمون مهارات روتينية رتيبة.

هـ)- أن المعلم الماهر الفعّال صاحب المعرفة العميقة هو وحده القادر على توفير هذه النوعية من التعليم والاستجابة لحاجات تلاميذه استجابات متمايزة وملائمة لتباينهم واختلافهم بما يضمن لهم جميعاً النجاح، بل والتفوق في تحقيق أهداف تعليمية على هذه الشاكلة من التحدي للعقل ولإمكانيات الشخصية البشرية.

و)- أن توجيه النظام التعليمي باتجاه النوعية التعليمية المنشودة، يلقي على المعلم بمسئوليات وواجبات جديدة، الأمر الذي يفرض عليه تبني أدواراً مغايرة تماماً لتلك التي يقوم بها اليوم، وبالأحرى تختلف اختلافا نوعياً وجذرياً عن تلك التي كان يقوم بها بالأمس.

ز)-أن نجاح المعلم في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة، يستلزم امتلاكه جملة من الكفايات والقدرات التي تختلف بدورها عن تلك التي يمتلكها معلم اليوم، وبالأحرى عن مثيلتها لمعلم الأمس، مما يعني ضرورة تحديث وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، كذا البرامج الموجهة للتنمية المهنية المستمرة له أثناء الخدمة.

ح)- أن مراجعات البحوث العلمية في مجال التعليم تشير إلى زيف الخرافة التي صدقناها لزمن طويل والتي مؤداها : "أن المعلم الفعّال يولد ولا يصنع" وأن "بإمكان أي فرد أن يصير معلماً ناجحاً إذ يكفيه فقط إتقان المادة التي سيقوم بتعليمها" .

ط) أنه في ظل التوجه العالمي نحو الاقتصاد الحر وتطبيق مبدأ حرية السوق في مجال التعليم، فإن عدم وجود معايير واضحة ومستويات محددة للممارسة المهنية في مجال التعليم من شأنه أن يفتح المجال أمام أصحاب المدارس الخاصة وتجار المعرفة من راغبي الكسب الضخم والسريع من الاستعانة بمعلمين غير أكفاء، كما قد يفتح المجال في نفس الوقت أمام المدارس التي تملكها الدولة، عندما يقل المعروض من المعلمين الأكفاء عن حاجتها، إلى الاستعانة بمعلمين غير مؤهلين لملء الفراغات التدريسية لديها، وعلى وجه الخصوص في المناطق النائية والفقيرة، وبغير شك فإن هذا وذاك يتناقض ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الأفراد .

ي)- أن وجود معايير واضحة ومستويات محددة للحكم على الممارسة المهنية للمعلم من شأنه أن يساعد على:

- التقييم الموضوعي لأداء المعلم من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه.
- دفع المعلم للتفكر في ممارساته ومحاكمتها ذاتياً .. ومن ثم تطوير هذه الممارسات أولاً بأول باتجاه مستويات الأداء المحددة المتضمنة في تلك المعايير .
- توجيه برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة باتجاه أهداف مرغوبة تشتق من معايير الممارسة المهنية المتفق عليها .

وهكذا، فقد بات من الضروري إصلاح وتطوير مهنة التعليم انطلاقا من المبادئ السابقة، بما يتطلبه ذلك من تطوير الأسس الضرورية للنهوض بنوعية المعلم، من حيث عمليات اختياره وانتقائه وإعداده قبل الخدمة وتنميته مهنياً في أثنائها، إلى جانب وضع أسس ومعايير السماح للأفراد بالممارسة المهنية في مجال التعليم. وفي هذا الصدد ففي أواخر تسعينيات القرن العشرين، بدأت العديد من كليات التربية بالجامعات الأمريكية العمل في إصلاح نظم وبرامج إعداد المعلمين، متأثرة في هذا العمل بجهود مجموعة هولمز Holmes Group التي تشكلت من ممثلي أكثر من مائة جامعة أمريكية مهتمة بالتربية وإعداد المعلمين بهدف التصدي للأزمة التي تواجه مهنة التعليم، حيث أصدرت هذه المجموعة، بعد دراسات مستفيضة، إعلاناً تحت عنوان " معلمو الغد " ضمنته الأسس الضرورية للنهوض بنوعية المعلم. كما عكفت بعد ذلك على دراسة موصفات برامج

إعداد وتربية المعلمين التي تستطيع تحقيق أهداف إصلاح وتطوير مهنة التعليم ومفاهيم عمل المعلم وتنظيم المدارس، والنماذج الجديدة للأدوار القيادية أو التدريبية لمدارس الغد التي أطلقت عليها هذه المجموعة اسم "مدارس التنمية المهنية".

(2)- معايير الجودة لأداء المعلم الفعال:

بداية يمكن القول بأن ثقافة معايير الجودة في التعليم لم تزل حتى الآن مغيبة في بلداننا العربية ... فمن ناحية تعتبر هذه الثقافة جديدة نسبياً حتى في العديد من البلدان المتقدمة، ومن ناحية ثانية فلا توجد حتى الآن في بلداننا العربية مؤسسات مستقلة تمنح الاعتماد Accreditation لكليات إعداد المعلم، كما أنه لا توجد امتحانات للترخيص أو الإجازة للعمل في المهنة. وقد يكون من حسن الطالع القول بأن كليات التربية في المنطقة العربية بدأت تبذل في الآونة الأخيرة جهوداً حثيثة في هذا الاتجاه، من خلال تطوير برامجها بما يتطلبه ذلك من إعادة بناء خطط وسياسات إعداد المعلم في ضوء المعايير العالمية لتأهيل وتربية المعلمين، مما يمكن معه القول بأن هذا العمل يمثل نقلة نوعية وكيفية تستهدف الوصول بممارسات المعلم العربي إلى معايير الممارسة المهنية من منظور عالمي ... وهو أمر يمثل بدوره خطوة هامة في طريق تحقيق معايير الجودة في تعليم طلابنا في مراحل التعليم المختلفة .

وعلى أية حال يمكن القول بأن تحليل الخبرة العالمية في هذا المجال تشير إلى أن معايير الأداء المقبول للممارسة المهنية في مجال التعليم، تنطلق من النظر إلى أن مسئوليات المعلم كممارس مهني تتمحور في خمسة المجالات التالية:

أ) <u>مسئوليات المعلم عن تلاميذه وعن تعلمهم</u> : بحسبانه مسئولاً عن تكريس جهوده لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة، ومن ثم توجيه وتعديل ممارساته في ضوء ميول التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم، بالاستناد إلى فهمه لكيفية نمو التلاميذ وكيفية تعلمهم.

ب) <u>معرفة المعلم للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وكيفية تعليمها للتلاميذ:</u> فالمعلم الفعّال يتوافر له فهم خصب للموضوعات والمواد التي يقوم على تدريسها، وبمقدوره الكشف عن هذه الموضوعات والمواد للتلاميذ، كما أنه يعي ما يحمله التلاميذ معهم من معارف ومدركات ومفاهيم سابقة، وباستطاعته إبداع مسارات

معرفية متعددة تتناسب وتباين تلاميذه واختلافهم، ويسعى لتعليمهم كيف يحددون مشكلاتهم ويطرحونها ويبحثوا عن حلول ناجعة لها.

ج) مسئوليات المعلم عن إدارة تعلم التلاميذ ومراقبته: والمعلم المهني مسئول عن ابتكار أوضاع تعليمية تحافظ على ميول تلاميذه، كما وأنه يتقن مدى واسع ومتنوع من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة، ولديه من المعرفة والمهارة ما يمكنه من التوظيف الفعّال لها في الوقت المناسب لاستثارة دوافع التلاميذ للتعلم ودمجهم فرادى وجماعات في أنشطة وخبرات تعليمية ثرية، ويستخدم طرق وأساليب عديدة لمراقبة تعلم التلاميذ وقياس نموهم وشرح وتفسير أداء التلميذ لوالديه.

د) القدرة على التفكر بطريقة منظمة في ممارساته والتعلم والنمو المهني من خلال الخبرة: فالمعلم المهني يملك القدرة على / والرغبة في فحص ومحاكمة ممارساته بطريقة ذاتية، ويسعى للحصول على مشورة ونصح الآخرين والإفادة من البحث التربوي لتعميق معرفته، وتطوير ممارساته بما يتلاءم مع ما يستجد من أفكار تربوية وسيكولوجية وما يظهر من مكتشفات علمية وتكنولوجية.

هـ) الانخراط بشكل عضوي في مجتمعات التعلم (Learning Communities) : فالمعلم المهني يمارس عمله على نحو تعاوني مع آباء التلاميذ ويشركهم في العمل المدرسي ويسعى لإستثمار إمكانيات المدرسة والمجتمع المحلي ومصادره المختلفة في إثراء تعلم التلاميذ.

ويمثل النموذج الأمريكي في مجال وضع معايير لجودة الممارسة المهنية للمعلم هو النموذج الرائد بين كافة النماذج العالمية، كونه الأسبق من ناحية، فضلاً عن كونه النموذج الذي يمثل الرافد الأساسي الذي انطلقت منه كافة النماذج الأخرى، وفي هذا الصدد فقد انطلق المجلس القومي لاعتماد تربية المعلمين(NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education بالولايات المتحدة الأمريكية من هذه المسئوليات لصياغة مجموعة من المعايير يحدد في ضوئها المعارف الأساسية والبيداجوجية والمهارات الأدائية التي ينبغي أن تتوافر لجميع المعلمين، إضافة إلى مجموعات أخرى من المعايير النوعية اللازمة لإتقان تعليم العلوم المختلفة في المستويات التعليمية المتنوعة، وتستهدف هذه المعايير وتلك توجيه برامج إعداد المعلم وتأهيله نحو تمكين المعلم المرشح من أن يصبح قادراً على أن:

أولاً : يتمكن من المفاهيم الأساسية وبنية العلوم التي سيتخصص في تدريسها، ويتقن مهارات البحث والاستقصاء الخاصة بميدانها، بما يساعده على إعداد خبرات تعلم ذات معنى للتلاميذ.

ثانياً : يقدم فرصاً للتعلم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلم، بما يتطلبه ذلك من معرفته بكيفية تعلم الأطفال وكيفية نموهم.

ثالثاً : يبتكر وضعيات ومواقف ويخلق فرصاً تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم، بما يتطلبه ذلك من وعيه وإلمامه بالكيفية التي يفسر بها ما بين المتعلمين من اختلافات وفروق فردية تؤثر في الطريقة والسرعة التي يتعلم بها كل منهم.

رابعاً : يمتلك مدى واسع ومتنوع من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات.

خامساً : يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والإندماج النشط في التعلم وتستثير الدافعية الذاتية للتعلم، بما يحتاج إليه ذلك من وعي بطبيعة الفرد والجماعة وموجهات السلوك والدوافع للتعلم.

سادساً : يعزز البحث الإيجابي والإستقصاء النشط والتعاون والتفاعل الصفي الداعم في غرفة الصف من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك.

سابعاً : يخطط للتعليم معتمداً على معرفته بمحتوى المادة الدراسية، والطلاب، والمجتمع المحلي وأهداف المنهج.

ثامناً : يستخدم بفاعلية الأساليب والاستراتيجيات التقويمية المناسبة لتقويم وتأمين النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلمين ويحافظ على استمراره.

تاسعاً : يمارس التفكر والتأمل على نحو مستمر في ممارساته، ليقوم آثار اختياراته وأفعاله على الآخرين (تلاميذ وآباء ومعلمين وغيرهم من المهنيين التربويين) ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر.

عاشراً : ينمي علاقات مع الزملاء في المدرسة ومع الآباء وأسر التلاميذ والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي من أجل دعم تعلم التلاميذ ورفاهم.

ومنذ نشر هذه المعايير بدأت ما يربو على ثلاثين ولاية أمريكية في تطبيقها على عمليات الإجازة ومنح الترخيص بمزالة مهنة التعليم، كما بدأت العديد من كليات إعداد المعلم داخل الولايات المتحدة الأمريكية وفي العديد من المجتمعات الأخرى، خاصة المتقدمة، في إعادة تصميم برامج وخطط تأهيل المعلم قبل الخدمة وتنميته المهنية في أثنائها، كذا وضع سياسات الترخيص وإعاد الترخيص له بمزاولة المهنة انطلاقاً من هذه المعايير.

(3) المتطلبات الأساسية لضمان جودة أداء المعلم:

وهكذا فإن وجود معايير مهنية بات يمثل ضرورة ملحة يتطلبها تطبيق مبدأ المحاسبية Accountability في مجال التعليم بحسبان ذلك يساعد على مطابقة الممارسات التعليمية لمتطلبات تحقيق الجودة العالية المطلوبة في التعليم ومن ثم تجسير الفجوة بين الواقع والمأمول من هذه الممارسات، الأمر الذي ينعكس، بغير شك، على زيادة كفاءة المربين المهنية وعلى ضمان تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الأفراد. وبصفة عامة فقد بات ينظر إلى تطبيق ثقافة الجودة الشاملة باعتباره مدخلاً لإصلاح وتطوير مهنة التعليم.

وفي هذا الصدد، ففي مهنة المهن المنظمة كالطب والهندسة والمحاماة ... وغيرها، فإن الوسيلة الأساسية لترسيخ المعرفة المهنية ونشرها وتطويرها على نحو مستمر هي استخدام معايير واضحة للممارسة ومستويات محددة للأداء توجه الإعداد المهني وتحكم الممارسة. وثمة ثلاث طرق تعتمد عليها مثل هذه المهن في تحديد المعايير وفرض الالتزام بها ... وهذه الطرق هي:

أ. الاعتماد المهني Accreditation لبرامج الإعداد، بحسبان عملية الاعتماد هذه تمثل ضمانة أساسية لأن توفر برامج الإعداد - باختلاف مؤسسات الإعداد - قدراً مشتركاً من المعرفة المهنية، وخبرات تدريب واضحة البنية بحيث تكون هذه المعرفة وتلك الخبرة عميقة وشاملة ومتابعة للجديد.

ب. الترخيص أو الإجازة Licensing بالممارسة أو العمل في المهنة، وعادة تمنح هذه الإجازة من قبل الدولة أو الجهة المسئولة عن المهنة، حيث يتقدم طلاب المهنة بعد تخرجهم في كلياتهم المهنية لامتحانات الإجازة أو الترخيص ... إذ تستهدف هذه الامتحانات الاطمئنان إلى أن المرشحين للمهنة قد أتقنوا المعارف والمهارات التي

يحتاجونها للممارسة المهنية المسئولة. وعادة تضم هذه الامتحانات، التي يضعها أعضاء من المهنة، مسوحاً بالمعرفة المتخصصة وبمكونات الأداء التي تتعلق بالممارسة والتطبيق في المجال. ففي مهنة كالطب مثلاً يطلب من المرشح أن يفحص بعض المرضى وتشخيص حالاتهم المرضية ووصف العلاج المناسب، وهكذا... وفي مهنة كالهندسة تستهدف امتحانات الإجازة أو الترخيص التأكد من أن المهندس المعماري مثلاً ملم بالمتطلبات الفيزيقية لإقامة مبان آمنة، وملم كذلك بالملامح الجمالية للتصميم، ويطلب منه تطبيق مبادئ معينة على تصميمات هندسية بعينها ... وهكذا.

ج. التأهيل Certification وهو الاعتراف المهني بمستويات عالية من الكفاءة، حيث ينبغي أن يتخرج طلاب المهنة من كلية مهنية معتمدة Accredited . وعادة ما تكون معايير أو مستويات التأهيل ذات تأثير في مجموعات المعايير الأخرى التي تحكم الاعتماد Accreditation والترخيص أو الإجازة Licensing وإعادة الترخيص أو الإجازة Relicensing ، حيث تستخدم هذه المعايير للتأكد من أن الكلية المهنية تضمن برامجها ومقرراتها الدراسية معرفة جديدة شاملة ومتطورة، كما وتستخدم معايير التأهيل كموجهات للنمو المهني المستمر وتقويم الأداء أثناء ممارسة المهنة.

وهكذا يمكن النظر إلى هذه العمليات، الاعتماد والترخيص والتأهيل، بما تشتمل عليه كل منها من معايير ومستويات متقدمة باعتبارها متطلبات أساسية تضمن جودة مهنة التعليم وتساند نضجها، وتقود القاعدة المعرفية والمهارات الأدائية لأي مهنة نحو التطور المستمر.

والشكل التالي يوضح المتطلبات الأساسية لضمان جودة أداء المعلم طبقاً للنموذج الأمريكي الذي أقره المجلس القومي لاعتماد تربية المعلم.

(4)- الترخيص لمزاولة مهنة التعليم أحد الضمانات الهامة لجودة أداء المعلم:

قد لا يجانبنا الصواب كثيراً إذا قلنا أن تمهين التعليم بات يمثل ضرورة حتمية لصون هيبة المهنة ومكانتها وسمو رسالتها، أوكما يقول فيلسوف التربية الأشهر باولو فراير: أن هذا الأمر يعد ضمانة أساسية لكفاءة وفاعلية «أولئك الذين يتجرأون على الالتحاق بها». ذلك أنه أصبح من المتفق عليه أن الترخيص لمزاولة

مهنة التعليم بمثابة أحد أهم المتطلبات الأساسية لضمان جودة أداء المعلم، والذي يمثل بدوره المدخل الأساسي لتحقيق غاية رئيسية تسعى إليها نظم التعليم في البلدان صاحبة الريادة التعليمية، حيث تتمثل هذه الغاية في ضمان نوعية تعليمية عالية الجودة لأبنائها وذلك من خلال:-

- الحرص على ألا يلتحق بهذه المهنة إلا معلمين يُؤمن جانبهم في الممارسة المهنية الفاعلة.
- حفز الملتحقين بالمهنة على النمو المهني الذاتي والمستمر.
- ترسيخ مكانة للمهنة تليق بها مما قد يزيد من دافعية العناصر الجيدة للإلتحاق بها والحرص على الاستمرار فيها والتمسك بأخلاقياتها.

وعليه، يمكن القول بأن حاجة نظم التعليم في مجتمعاتنا العربية للأخذ بهذا التوجه يعتبر بمثابة أحد التحديات التي تفرضها متطلبات الارتقاء بمستوى أداء المعلم العربي، ومدخلاً حيوياً لضمان التطبيق الفعال لمعايير الجودة الشاملة في هذه النظم بما يمكنها من أن تصبح أقدر على أن تقدم لأبنائنا نوعية تعليمية عالية الجودة أسوة بما تقدمه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليمياً لأبناء هذه البلدان. وقد يتطلب الأخذ بهذا التوجه أن يسعى كل قطر عربي لإنشاء هيئة للترخيص لمزاولة مهنة التعليم في بما يستلزمه ذلك من تحديد شكل هذه الهيئة، وأسس السياسة العامة المتعلقة بعملية الترخيص وتحديد الشروط والضوابط والإجراءات التي تحكم الممارسة المهنية في مجال التعليم وفقاً لظروف كل دولة على حدة.

(5)- مراحل التطور المهني للمعلم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة الشاملة:

تشير الأدبيات المتعلقة بإعداد المعلم ونموه المهني إلى أنه يمر خلال رحلته المهنية بالمراحل التالية:-

1-المعلم المبتدئ (Novice Stage):

وتكون في بداية الدخول إلى المهنة، ويتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالسعي لاستجلاء الميدان والعمل على تثبيت أقدامه.

2-المعلم المبتدئ المتقدم (Advanced Beginner Stage):

ويتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالسعي للتجريب والاندماج في العمل المهني.

3-مرحلة الكفاءة (Competent Stage):

ويتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالتمكن والاستقرار المهني.

4-مرحلة الخبير (Proficient Stage):

ويتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالقدرة على التحليل (تحليل مهام العمل) وتداول الأفكار والآراء مع الأقران.

5-مرحلة الأخصائي (Expert stage):

ويتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالسلاسة والمرونة.

(6)- كفاية المعلم وفاعليته في إطار معايير الجودة :

ربما يكون أبسط التعريفات للفاعلية (effectiveness) هو أن "تفعل الأشياء صحيحة"، وأبسط التعريفات للكفاية (efficiency) "أن تعمل الأشياء بطريقة صحيحة". كم من أشياء نؤديها بدقة في حياتنا، لكنها في النهاية غير مجدية، أو غير ذات تأثير فعال في التغيير إلى الأفضل ؟ معنى ذلك أن الكفاية لا قيمة لها إلا إن كانت لها نتيجة مرغوبة في النهاية، أو بعبارة أخرى: الكفاية ضرورة للفاعلية، لكن الفاعلية لا تتحقق بالكفاية وحدها، يمكنك أن تحفظ عن ظهر قلب بعض نظريات التعلم، لكن هذا لا يضمن أنك تعلم جيداً، تلك كفاءة في الحفظ بلا فاعلية. وفي الوقت ذاته لا يمكنك أن تكون فاعلاً في التعليم إلا إذا استوعبت بعض نظريات التعلم، وكانت لديك القدرة على تطبيق ما عرفت.

على هذا الأساس فإن دراسة الكفايات اللازمة للمعلم لا تعتبر وصفة مقننة جاهزة تضمن فاعلية التعليم، وذلك لعديد من الاعتبارات منها:

1. أن الفصل الدراسي ليس حجرة مليئة بمجموعة من التلاميذ المتحمسين بنفس الدرجة للتعلم، المتماثلين في درجة الذكاء، المتقاربين في الخلفية الأسرية، وإنما هم مجموعة توجد بينهم اختلافات، بل تباينات في نواح كثيرة.
2. أن المقرر الدراسي ليس بالضرورة مقرراً مثالياً في كل أجزائه لكل التلاميذ. فالمقررات الدراسية عرضة للتغيير باستمرار، حيث يتكشف فيها بعد التطبيق خلل أو

ثغرات من نوع أو آخر، أو تحدث تطورات في المعارف التي يتناولها محتواها.

3. أن الوقت المخصص للدراسة، والمحيط الفيزيقي في الفصل، والتكنولوجيا التعليمية، كل تلك الشروط ليست كافية بالضرورة.
4. أن مفهومي الكفاية والفاعلية مثلهما مثل سائر المفاهيم المتعلقة بالتربية تنطبق عليهما مسألة النسبية، بمعنى أن ما يعتبر سلوكاً مؤثراً تأثيراً إيجابياً من جانب المعلم في مجموعة من التلاميذ، قد يكون ذا تأثير سلبي في مجموعة أخرى، وما يعتبره معلم خبرة ثرية يقدمها للتلاميذ، قد يعتبره أولئك التلاميذ خبرة لا قيمة لها.
5. أن كل مفاهيم ونظريات التربية تكتسب قيمتها من محك واحد، وهو التعلم الذي يحدث للتلاميذ. التعليم الجيد يعتبر جيداً إن أدى إلى تعلم جيد، وكفايات المعلم لا قيمة لها إن لم تؤد في النهاية إلى تحقيق الهدف في التلاميذ أنفسهم.

بناء على ما سبق يغدو من الضروري أن يعتمد المعلم على نفسه في التواؤم مع الموقف التعليمي، وما فيه من تقلبات وعناصر غير متوقعة، وإلا ظهرت كل دراسات التربية ونظرياتها وكأنها أشياء محلقة في الخيال تتكسر حين تصطدم بالواقع اليومي. ومن ثم فمن الضروري أن يكون للمعلم رؤيته الخاصة للتعليم، رؤية تعبر عن فلسفته التي توجه عمله بما فيها من أهداف ووسائل، وموقفه مما درس من علوم التربية، والخبرات التي تتراكم لديه فيثبت بعضها ويحذف البعض الآخر الذي لا يتفق مع الواقع. وبهذا يضمن المعلم لنفسه تحقيق الكفاية والفاعلية في التعليم لا بأعتبارهما مفهومين مقننين على معايير ثابتة جامدة – ولكن بأعتبارهما مدخلين للتغيير والنمو، ومرتكزات لتحقيق جودة الأداء، في سياق الواقع من ناحية، وفي إطار تراكم خبرته من ناحية أخرى.

الرؤية الجديدة لتقييم أداء المعلم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في التعليم

(1) أهداف مغايرة لتقييم أداء المعلم:

من المعروف أن عملية تقويم أداء المعلم تنهض على أساس معايرة الدور الذي يقوم به في الواقع بالدور المتوقع منه أي الدور الذي يتوجب عليه القيام به وذلك لتحقيق جملة الأهداف التالية:-

1-تحديد مدى كفاية المعلم في أداء الأدوار المنوطة به.

2-التعرف على ما لدى المعلم من إمكانات مختلفة بغية تحقيق الاستثمار الأمثل لها في تحقيق الأهداف المدرسية.

3- تحديد مجالات وجوانب الأداء التي تحتاج إلى تطوير وتحسين من خلال التحديد الدقيق للحاجات التدريبية الفعلية للمعلم.

4- تخطيط برامج التنمية المهنية باتجاه التحسين المستمر للأداء بناء على رؤية علمية.

5- الترخيص وإعادة الترخيص لمزاولة المهنة أو الترقية في العمل أو تحديد العلاوات والمكافآت.

6-توثيق المشكلات التي تستوجب الاستغناء عن خدمات المعلم أو توقيع الجزاء المناسب عليه نظراً لتقصيره عمداً في القيام بالدور المطلوب منه على النحو المرجو.

7-مساعدة المعلم على تقدير ذاته بالتفكر في ممارساته ومراجعة أداءه.

وباختصار يمكن القول بأن تقويم أداء المعلم محدد بهدفين كبيرين:

<u>الأول : هدف تطويري (Developmental):-</u> وذلك عن طريق تحديد نقاط القوة في الأداء لتدعيمها والتعرف على نقاط الضعف لاتخاذ التدابير العلاجية المناسبة بالإضافة إلى تخطيط برامج التنمية المهنية المستمرة وحفز المعلم على تطوير ذاته المهنية من خلال مساعدته على التفكر في ممارساته ومراجعة أداءه انطلاقاً من الاعتماد على طرق وأساليب موضوعية في عمليات تقويم الأداء.

<u>الثاني :- هدف إداري (Administrative):-</u> وذلك للمساعدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالنقل والترقية ومنح المكافآت وتوقيع الجزاءات والاستغناء....

(2) مراحل عملية تقييم أداء المعلم:

تتضمن عملية تقويم الأداء المراحل التالية:-

1-تحديد المعايير التي يتم في ضوئها تقويم الأداء: ويتم ذلك من خلال التعرف على طبيعة العمل وتوصيفه (Job Description) ويشترط في هذه المعايير أن تكون واضحة وموضوعية بشكل ييسر فهمها وقياسها وشاملة وتقع في نطاق أدوار المعلم وما يرتبط بها من مسئوليات.

2- إبلاغ المعايير للمعلمين: كي يعرف المعلم ما هو متوقع منه وما يتوجب عليه إنجازه والمستوى المنشود، ومن ثم فعلى مدير المدرسة أو من يقوم على تقويم أداء المعلم التأكد من أن المعلمين العاملين معه قد تسلموا هذه المعايير والتعليمات المتعلقة بالإنجاز المتوقع وأنهم قد فهموها بشكل صحيح.

3- قياس الأداء الفعلي: للمعلم بناء على المعلومات المتوافرة عن أدائه ويكون ذلك بواحد أو أكثر من أدوات قياس الأداء. والمهم في هذه المرحلة هو أن يكون المقياس المستخدم يتسم بجملة الخصائص التالية:-

- الثبات (Reliability): بمعنى أن يعطي هذا المقياس نتائج متماثلة ومتشابهة نتيجة استخدامه من قبل أكثر من مقوم لأداء نفس المعلم في نفس الوقت.
- المصداقية (Validity): بمعنى أن يقيس المقياس المهارات التي صمم لقياسها دون غيرها.
- العملية (Practicality) : بمعنى أن يكون المقياس سهل الاستخدام.

4- مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير : وذلك بهدف تحديد الانحرافات بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.

5- مناقشة نتائج عملية التقويم مع المعلم: ليتأكد من أن عملية تقويم أداءه تمت بطريقة موضوعية من ناحية، وليتعرف على حقيقة أدائه فيسعى ذاتياً لتطوير ممارساته في الاتجاه المنشود من ناحية ثانية، وللاتفاق معه حول سُبل التطوير الممكنة ووضع الحلول المناسبة لأية مشكلات تعوقه عن الوصول بأدائه إلى الأداء المعياري من ناحية ثالثة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة تعد أصعب المراحل التي يواجهها من يقوم بعملية تقويم الأداء لأنها تتضمن مناقشة المعلم في أمور تتعلق بقدراته وإمكاناته، الأمر الذي قد يجرح أحاسيسه لأنه يتعلق بذاته مباشرة ونحن نعلم أن الكثير من الأفراد يبالغون في تقييم ذواتهم أكثر مما يعبر عنه واقع أدائهم. ولهذا فإن الأمر يحتاج إلى لباقة ودبلوماسية وكياسة في مناقشة المعلم بحقيقة أدائه والعمل على إقناعه بموضوعية عملية التقويم شريطة أن تكون هذه العملية قد تمت هكذا بالفعل.

6- المرحلة الأخيرة : في عملية تقويم الأداء هي اتخاذ القرار المناسب بالإجراءات التصحيحية إذا كان ثمة ضرورة لذلك.

(3) وسائل وأساليب تقييم أداء المعلم:

ثمة العديد من الأساليب والأدوات التي يمكن الكون إليها في تقويم المعلم ولعل من أبرزها ما يلي:-

1. الملاحظة المقننة.
2. الملاحظة بالمشاركة.
3. المقابلة.
4. التسجيلات المسموعة والبصرية.
5. الاختبارات.
6. التقارير الدورية.
7. التعليق على المواقف.
8. المذكرات اليومية.
9. الأدلة المصورة.
10. لمحات عن الأشخاص والمواقف.

وثمة بعض الأساليب الأخرى التي يمكن الاعتماد عليها في هذا المجال غير أنه ينبغي أخذ المعلومات التي تتوافر منها بحذر شديد ومن هذه الأساليب:-

1- تقويم الأقران.

2- تقويم التلاميذ للمعلم.

3- المستوى التحصيلي للتلاميذ.

4- تقويم أولياء الأمور.

(4) الأخطاء الشائعة في تقييم أداء المعلم، وسُبل التخلص منها:

وهي أخطاء تؤدي إلى عدم موضوعية عمليات تقويم الأداء ومن أبرزها ما يلي:-

1-خطأ التساهل: ويعني أن القائم بعملية التقويم يعطي جميع الأفراد تقديرات عالية بغض النظر عما بينهم من تفاوتات وفروق في القدرات حيث يكون مرجعه في ذلك التسليم بالقول : "إن إعطائهم تقديرات عالية يجعلهم يشعرون بالرضا".

2-خطأ التشدد: وهو عكس خطأ التساهل، حيث يميل القائم بعملية التقويم بإعطاء جميع المعلمين تقديرات منخفضة بغض النظر عما بينهم من تفاوتات وفروق في القدرات ومرجعه في ذلك التسليم بالقول : " لا أحد يمكنه أن يصل إلى درجة الإتقان التام".

3-خطأ النزعة المركزية: ويشير إلى أن القائم بعملية التقويم يميل إلى إعطاء جميع المعلمين تقديرات تتراوح حول المتوسط دون مراعاة ما بينهم من تفاوتات وفروق في القدرات.

4-خطأ تعميم الصفات: ويحدث عندما يقوم القائم بعملية التقويم بتقدير أداء المعلم في جميع القدرات بناء على معرفته الشخصية بأداء هذا المعلم في قدرة واحدة.

5-خطأ التشابه: ويظهر هذا الخطأ عندما يسعى القائم بعملية التقويم بمعايرة أداء المعلمين بما لديه هو من قدرات فإن كان أداؤهم يتشابه مع أدائه هو فإنه يميل إلى إعطائهم تقديرات عالية والعكس بالعكس.

6-خطأ الانطباع الأول: حيث يوجه الانطباع الأول للقائم بعملية التقويم على المعلم موضوع التقويم تقديره لأداء هذا المعلم.

7-خطأ المغايرة: حيث يسعى القائم بعملية التقويم هنا بمعايرة أداء المعلم موضوع التقويم بأداء آخر معلم قام بتقويمه.

8-خطأ الموقف الحالي: ويحدث عندما يميل القائم بعملية التقويم بإصدار حكمه على أداء المعلم بناء على رؤيته لأدائه في الموقف الحالي فقط حيث ينطلق في عمله هنا من التسليم بالقول: "ما الذي باستطاعة هذا المعلم أن يقدمه أكثر من ذلك في مواقف أخرى".

(5) الضمانات الأساسية لموضوعية ووظيفية تقييم أداء المعلم:

ثمة مجموعة من المقترحات التي تعتبر بمثابة ضمانات تساعد على تحقيق فعالية وموضوعية تقويم أداء المعلم نذكر منها ما يلي:-

1- ضرورة وجود أكثر من نموذج لتقويم أداء المعلم بحيث يتم تصميمها لهذا الغرض خصيصاً في ضوء أدوار المعلم المتغيرة وما يرتبط بها من مهام ومسئوليات وخصائص ومواصفات. شريطة أن تتضمن هذه النماذج ما ينبغي أن يقوم به المعلم من نشاطات

داخل الصف وخارجه، على أن يتم تطبيق هذه النماذج أكثر من مرة خلال العام الدراسي، ثم يحسب متوسط التقديرات الكمية والوصفية لتحديد التقدير النهائي للأداء.

2- تعديل النظرة إلى تقويم المعلم والتأكيد على أنه لا يستهدف تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه بهدف المحاسبة فقط وإنما يكون ذلك بهدف التطوير والتحسين المستمرين، إضافة إلى تحديد وتحليل أية مشكلات وظيفية والعمل على حلها، فضلاً عن تحديد الحاجات التدريبية الفعلية.

3- دقة المعلومات وتكاملها وموضوعيتها حيث يعتبر ذلك محدداً أساسياً لنجاح عملية التقويم ويتطلب هذا الأمر أن تكون الأدوات التي يعتمد عليها في هذا الشأن تتصف بالموضوعية وأن يتم تجنب أخطاء التقويم السابق الإشارة إليها.

4- أن تبنى نماذج تقويم أداء المعلم في ضوء مجموعة معايير ضمان جودة الأداء المتوقع.

5- عدم اقتصار تقويم أداء المعلم على فرد واحد، بل لابد وأن يشارك في هذا العمل إلى جانب المشرف التربوي و مدير المدرسة كل من المعلم الأول وزملائه فضلاً عن تقويم المعلم من قبل تلاميذه وأولياء أمورهم، شريطة أن يتم ذلك باستخدام نماذج تعد خصيصاً لهذا الغرض.

6-من الأهمية بمكان تدريب القائمين بعمليات تقويم أداء المعلم على الأصول العلمية لهذه العملية.

7- علنية عملية التقويم وإتاحة الفرصة للمعلم لمناقشة القائم بعملية التقويم وإعطائه الحق في التظلم. فكل هذا من شأنه أن يقلل من الأخطاء فضلاً عن أنه يدعم مبادئ الموضوعية بما تشتمل عليه من الشفافية والعلاقات الإنسانية، وبغير شك فإن ذلك يوفر مزيداً من الثقة والإحساس بالعدالة. وفي الحقيقة فإن العلنية تمثل جوهر عملية التقويم بالمعنى الصحيح والمتكامل والذي يستهدف رفع كفاءة المعلم وكفاءة المؤسسة التعليمية، أما إذا نظرنا إلى التقويم باعتباره أداة للثواب والعقاب فحسب فإنه يمكن التكتم على النتائج وإحاطتها بهذه الهالة من السرية بما يترتب على ذلك من سوء العلاقات التنظيمية وقصورها بين المعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين القائمين على عملية التقويم والإدارة.

8-استمرارية عملية التقويم وشمولها لمجمل أدوار المعلم ومسئولياته.

التنمية المهنية المستديمة للمعلم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في التعليم.

(1)- الرسالة الجديدة للتنمية المهنية المستديمة للمعلم:

وانطلاقاً من التصورات التي تفرضها متطلبات ضمان الجودة في التعليم عامة وجودة أداء المعلم خاصة، يمكن القول بأن رسالة التنمية المهنية الفاعلة للمعلم في إطار دوره الجديد يجب أن تنطلق من جملة الأبعاد التالية:

أ)- أن إتاحة فرص التنمية المهنية المتكافئة لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها فضلاً عن كونها باتت جميعاً من أهم شروط ومعايير تحقيق الجودة الشاملة للنظام التعليمي، فإنها أضحت من الأمور الحتمية التي تستوجبها دواعي التطوير المستمر والشامل للنظام التعليمي ليكون أكثر قدرة على الاستجابة الفورية لمقتضيات التطورات المذهلة في كافة المجالات العلمية والتكنولوجية وما تفرضه من تغيرات سريعة في أهداف التعلم الفعال ومتطلباته وما يستلزمه ذلك من تبدلات متلاحقة في شروطه وبيئته.

ب)-أن أي إصلاح أو تطوير تعليمي باتجاه معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده ما لم تشكل التنمية المهنية المستديمة للمعلم بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح وذلك التطوير، نظراً لحيوية وأهمية الدور الذي تلعبه في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمعلمين الموجودين في الخدمة أو المنتظر دخولهم إليها وبين الممارسات الجديدة التي ينبغي أن يقوموا بها ليتمكنوا من تحقيق كفاءة وفعالية النظام والتحسين المستمر لمخرجاته للارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة المنشودة.

ب)- أن أحد أهم المعايير للحكم على مدى فعالية أنشطة التنمية المهنية المستديمة للمعلم، كركيزة أساسية لضمان جودة النظام التعليمي، يتمثل في مدى انطلاقها، في فلسفتها وأهدافها ومن ثم تخطيط برامجها وفعالياتها، من الاقتناع بأن برامج الإعداد قبل الخدمة مهما بلغت كفايتها فهي لا تخرج عن كونها مقدمة أو مدخلاً لسلسلة متواصلة من فعاليات وأنشطة التدريب والتأهيل وإعادة التدريب والتأهيل على مدار الحياة المهنية للمعلم، خاصة في ظل مجتمع سريع في تبدلاته، عنيف في تحولاته.

د)- أن أحد أهم ضمانات استمرارية التنمية المهنية للمعلم، كأحد المطالب الأساسية لضمان استمرارية تأكيد الجودة في النظام التعليمي، يحتاج إلى مشاركة مجتمعية حقيقة ومخططة في جميع مراحلها وفعالياتها من خلال دمج كل من يؤثر في تعليم التلاميذ وتعلمهم في إطار ما يعرف بمجتمعات التعلم.

هـ)- أن التنمية المهنية للمعلم في إطار السعي لتأكيد جودة النظام التعليمي، تنجح أكثر عندما تكون جزءاً من نظام أكبر لاختيار وإعداد وترخيص ومنح شهادات التأهيل الراقي للمعلمين، وهو ما يعني كذلك ضرورة توسيع رسالة معاهد ومؤسسات إعداد المعلم لتشارك بفاعلية في هذا الأمر جنباً إلى جنب مع مؤسسات التعليم الجامعي الأخرى..

(2)- المبادئ والمرتكزات الحاكمة لتخطيط برامج التنمية المهنية المستديمة للمعلم:

تنطلق عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج متكاملة للتنمية المهنية عالية الجودة للمعلمين في إطار متطلبات ومعايير الجودة الشاملة للنظام التعليمي من جملة من المبادئ يتمثل أبرزها فيما يلي:

أ)- الواقعية: بمعنى الانطلاق في تخطيط برامج التنمية المهنية الموجهة للمعلمين على أساس من الاستقراء الواعي والتحديد الدقيق لحاجاتهم التدريبية الفعلية الحالية والمستقبلية، الأمر الذي يضمن واقعية هذه البرامج ويحقق فعاليتها.

ب)- الاستمرارية: بمعنى استمرارية عمليات التدريب لتستجيب للمستجدات التربوية والمكتشفات العلمية والتكنولوجية من ناحية ولتستوعب أهداف خطط التجديدات التربوية التي تتبناها نظم التعليم كاستجابة منطقية لمطالب التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يمليها مجتمع المعرفة من ناحية أخرى.

ج)- الغرضية: بمعنى توجيه أغراضها ومقاصدها لتستهدف تجاوز فجوات الأداء بين الممارسات التعليمية الراهنة للمعلمين وتلك التي تتطلبها التجديدات التربوية أو التي تفرضها التطورات التكنولوجية المتلاحقة وما تمليه من تغيرات في أدوار المعلم ومسئولياته التعليمية.

د)- التنوع والتعدد: بمعنى تنوع أساليب وأنشطة التدريب وتعددها من ناحية، إلى جانب تنوع البرامج التدريبية لتتلاءم وتنوع الفئات المستهدفة من المعلمين وتباين حاجاتهم التدريبية وفقاً لتباين تخصصاتهم واختلاف مستويات أدائهم من ناحية ثانية.

هـ)- التكامل: بمعنى مراعاة التتابع في بناء البرامج الموجهة لكل فئة من المعلمين المستهدفين على حدة من ناحية، إلى جانب ترابط البرامج المختلفة الموجهة للمستهدفين من الفئات المختلفة منهم من ناحية أخرى.

و)- التعاونية: بمعنى أن يتم تخطيطها تعاونياً بواسطة هؤلاء الذين يستفيدون من فعالياتها وأولئك الذين يقومون على تخطيط برامجها وتنفيذها وتقويم نتائجها، وأن تدار كخطة متكاملة طويلة الأجل.

ز)- الدافعية: بمعنى أن تستند على نظام حوافز شامل يكافئ المعلم الملتزم بالاندماج في برامجها والمتميز في إنجاز متطلباتها وأنشطتها من ناحية، كما يكافئ الجادين والمبدعين من القائمين على تيسيرها من ناحية ثانية.

ح)- الإنسانية: بمعنى أن تخطط برامجها وتدار فعالياتها على أساس من احترام أفكار واتجاهات المعلمين وما لديهم من خبرات ميدانية من ناحية، مع ضرورة مراعاة طاقاتهم وقدراتهم التدريبية، وخصائصهم النفسية وظروفهم الاجتماعية والعملية من ناحية ثانية.

ط)- الاختيارية: بمعنى أن تركز على المعلمين بصفتهم جوهر عملية تعليم التلاميذ وتعلمهم، وإن شملت جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

ى)- تمكين الأداء : بمعنى أن تركز بشكل أساسي على مهنية المعلم وتستهدف الوصول بمهاراته إلى مستويات محددة للأداء والتأهيل المهني ومتطلبات الترخيص وإعادة الترخيص لمزاولة المهنة بما يضمن قدراً محدداً من تمكين الأداء المهني للمعلمين يوجههم نحو تنمية معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم في مجال التخصص وفي استراتيجيات التعليم والتعلم واستخدام التكنولوجيا وتوظيف مصادر التعلم المختلفة لبلوغ أعلى مستويات الأداء.

ك)- الدمج: بمعنى دمج التكنولوجيا المتقدمة في عمليات التدريب كوسائط التدريبية من ناحية، وتمكين المعلمين من دمج هذه التكنولوجيا في عمليات تعليم وتعلم الطلاب

من ناحية ثانية، ورفع كفايتهم في استخدام المصادر المتعددة والمتنوعة التي تتيحها هذه التكنولوجيا كروافد فاعلة للتنمية المهنية الذاتية وفي تعظيم نتائج تعلم الطلاب من ناحية ثالثة.

ل)- المتابعة والتقويم: بمعنى متابعة أداء المتدربين في الميدان ليتم تقويم برامجها على أساس مدى تأثيرها على فعالية أداء المعلمين وتطوير ممارساتهم وارتفاع مستوى تعلم التلاميذ وبحيث تستخدم نتائج هذا التقويم وهذه المتابعة في ترشيد جهود وخطط التنمية المهنية التالية، إضافة إلى التعرف على المتميزين من المتدربين للاستفادة منهم في تولي أدوار القيادة والتدريب في مواقع العمل المختلفة.

رسالة مفتوحة إلى المعلم العربي والقائمين على شئون إعداده وتنميته المهنية

(1) عزيزي المعلم العربي أينما كنت ...مستقبل أمتك أمانة بين يديك، ويقيناً فانت أهل لحمل الأمانة

احرص على أن تكون لك رؤيتك الشخصية في التعليم، تكن معلماً فعالاً تمتلك معايير جودة الأداء!!!.

عناصر الرؤية الشخصية في التعليم:

1- تعامل مع التدريس على أنه خبرة عاطفية انفعالية:

يختبر المعلم طوال حياته المهنية مشاعر مثل الأمل والخوف وارتفاع المعنويات والإحباط، والشعور بالزمالة والصحبة و الشعور بالوحدة، وتمتلئ نفسه زهواً بالانتصارات وتعاني من مرارة الهزيمة. وربما كانت تلك الخبرة العاطفية الانفعالية موجودة في كثير من المهن، لكنها موجودة على نحو أشد وأوضح في مهنة التعليم وذلك لعديد من الاعتبارات منها:

أ- أن عمل المعلم مرتبط دائماً ببشر، أكثرهم عدداً تلاميذه الذين يصغرونه سناً، حيث تنشأ بينه وبينهم عاطفة من نوع خاص نتيجة لتفاعله معهم لمدى زمني طويل نسبياً. والمعلم وتلاميذه كبشر لديهم حاجة نفسية إلى الحب وتقدير الذات. وما من معلم ينكر أن حب التلاميذ له يمثل دافعاً كبيراً لعمله، لأن تحقيق المعلم لذاته يستمده بطريقة مباشرة من تقدير تلاميذه له، وإن افتقد هذا التقدير أصيب بالإحباط.

ب- وكما يتعامل المعلم مع من يصغرونه سناً فهو يتعامل مع رؤسائه الذين يكبرونه، وكما يسعى لتحقيق ذاته في أعين التلاميذ، يسعى أيضاً إلى تقدير ذاته من خلال ثناء رؤسائه عليه. والجزء المعنوي في هذه الحالة يراه كثير من المعلمين أعلى قيمة من الجزء المادي. ويؤكد على هذا بعض الدراسات التي أجريت على بعض المعلمين، وتبين أن حاجتهم إلى التقدير المعنوي تفوق حاجاتهم إلى زيادة رواتبهم.

جـ - ويتعايش المعلم مع مجموعة من الزملاء تنشأ بينه وبينهم علاقات التعاون أو التنافس، والتواد أو الغيرة، وتجمع بينهم ذكريات طيبة أو مريرة. وكما يبين هرم (ماسلو) فإن العلاقات التى تنشأ في العمل جزء أساسى من الشعور بتقدير الذات والدافعية الى العمل، فضلاً عن العمل من أجل الرزق أو كسب العيش.

د- ويرتبط التدريس في الأذهان بأنه شئ أقرب إلى الرسالة، لأنه ليس من نوع الأعمال التي تنتهي يوماً بيوم، لكنه عمل متكامل متواصل لفترة طويلة نسبياً يلعب الضمير فيه دوراً كبيراً، ومن ناحية أخرى يعتبر الأنبياء والرسل والمصلحون والقادة العظام معلمين للبشرية، أحدثوا تغييراً في العقول والنفوس، وهم بهذا يقدمون جوهر التعليم "تغيير العقول والنفوس"، حتى في عصر العلم والتكنولوجيا. وربما لهذا السبب تركز الأعمال الدراسية دائماً على صورة المعلم الذي يتفانى في عمله لتربية الأجيال، ويعطي أكثر مما يأخذ، ومع كل متاعبه يجد التقدير في النهاية في الاعتراف بفضله على التلاميذ.

2- كن واضحاً في تحديد غرضك من التعليم:

والمقصود هنا أن تكون لنفسك رؤية شاملة كلية من عملية التعليم قائمة على مبررات أنت مقتنع بها. عليك أن تعرف أن علوم التربية ليست مماثلة للعلوم الطبيعية بمعنى أن لها قوانينها التي تحتمل أكبر قدر من الصواب والاحتمالية، وإنما هى علوم تقوم على فروض نافعة تفيد في الممارسة. وهى كذلك عرضة للصيحات التى تعلو يوماً وتخبو يوماً آخر. خذ مثلاً لذلك الصيحة التي ظهرت في ستينيات القرن العشرين المنصرم والتي كانت تطالب بإلغاء المدارس التي ظهرت. كان لها دعاتها ومروجوها ونالت اهتماماً كبيراً، وحملت المدرسة كل أنواع القصور والعيوب التي يظهر معها أن التخلص منها أفضل وسيلة للتعليم. لكن الواقع العملي ما زال حتى الآن يقول: إن المدرسة بكل ما

فيها أفضل وسائل التعليم بالنظر الى مئات الملايين الذين يلتحقون بها كل عام، وبالمقارنة بوسائل التعليم الأخرى. هذا المثل يوضح أن دارس التربية عليه دائماً أن يختار ويصنع القرار، وألا يتقبل كل ما يقال على أنه صواب، وإلا أصبح بمثابة قارب تتقاذفه الأمواج. وإذا كانت لك أغراضك الخاصة أنعكس ذلك على أدائك وعلى التلاميذ أنفسهم. وهنا وهنا فقط سوف يشعرون أنهم يتعاملون مع معلم يعرف ما يفعله ويحدد طريقه بوضوح، وهذا شعور ضروري لمن نسلم له التوجيه والقيادة.

3- فكر وأنت تعلم كيف كنت وأنت تتعلم:

تذكر موقفك في حجرة الدراسة حين كنت تلميذاً، بم كنت تشعر؟ أنت في تلك الحالة " ذات " حساسة تستشعر التهديد من جانب المعلم بكلمة نابية أو معاملة جافة تقلل قدرك بين زملائك، أو تتحفز للإجابة عن سؤال لكنك تجد نفسك محرجاً لأنك تخشى الخطأ، أو تبذل جهداً في متابعة المعلم لأن ذهنك يشرد منك، أو تتعطل عن المتابعة لأنك تفكر فيما قاله المعلم قبل أن ينتقل إلى موضوع جديد. لا شك أنك مررت بخبرات سارة ومؤلمة في حياتك كتلميذ، وأحببت بعض المعلمين وشعرت بالعداء نحو الآخرين.

حجرة الدراسة إذن مكان ملئ بالمشاعر، وأنت تتعامل كمعلم مع بشر من لحم ودم لا مع نظريات، والعملية التعليمية ليست عملية عقلية صرفة. لتعرف أنك تسهم إلى حد كبير في تكوين "صورة الذات" لدى التلميذ بطريقة تعاملك معه، فصورة الذات نأخذها من ردود فعل الآخرين ذوى الأهمية في حياتنا. وإن كان التلميذ قد مر بخبرات النجاح والفشل قبل دخوله المدرسة، إلا أن نجاحه وفشله بعد الالتحاق بالمدرسة يصبح رسمياً مؤسسياً، ومن ثم تصبح سعادته أو تعاسته رسمية مؤسسية.

ومؤدى ذلك أنه من المفروض أن توازن بين الثواب والعقاب، على أن ترجح كفة الثواب على كفة العقاب. التشجيع يحفز إلى العمل، وشعور التلميذ بقيمته في نظرك يسهم في تكوين صورة إيجابية عن ذاته، والتحقير أو التصغير يؤدي إلى تصور مشوه للذات. جزء من أمانة المعلم مسئوليته عن تكوين شخصية التلميذ، وبناء الجانب العاطفي فيه.

4- حاول أن تتقن عملك، ولا تحاول أن تكون كاملا:

ضع في اعتبارك أن المعلم الكامل أسطورة، ومن يزعم أنه أستاذ في التدريس إنما هو في الحقيقة أستاذ في الادعاء.

فى ذهن كل منا نماذج لمن نعتبرهم معلمين أكفاء، قد يكون منهم من درسنا على يديه، وقد يكون منهم نجوم في وسائل الأعلام أو غير ذلك. والمشكلة أننا لا نستطيع أن نجمع بين مزايا كل واحد منهم لنتحلى بها، أو حتى أن نقلد أحدهم في أسلوبه لأن لكل فرد تميزه الخاص. لذلك تعتبر الطريقة المثلى لتكون معلماً متميزاً أن تكون أنت نفسك، أن تكتشف تفردك الخاص وتنميه. إن كنت هادئ الطباع مثلاً لا تحاول أن تكون الشخصية المرحة الصاخبة مثل بعض من تعجب بهم، لأن الهدوء أيضاً ميزة، المهم أن تحدد لنفسك طابعاً وألا تتقلب بين النماذج التي تعجبك وسوف يتقبلك تلاميذك كما أنت، لأن هؤلاء الصغار قادرون على أن يستشعروا الصدق مع النفس، وينفروا من التظاهر.

كذلك عليك ألا تعتقد أن هناك طريقة مقدسة للتعليم، أو أسلوباً يمكن استخدامه في كل الأوضاع، فليس ثمة فلسفة أو نظرية من الممكن أن تأسر الواقع وتسيطر عليه سيطرة تامة. حتى كبار المنظرين مثل: (جون ديوى أو هيلدا تابا أو باولو فريري) ليس في إمكانهم أن يكونوا معلمين كاملين. نحن نستفيد من هذا وذاك، لكن لننتج شيئاً جديداً يحمل طابعنا، وما ندرسه يصلح فقط كنقاط بداية علينا أن ننميه بتقويمنا لأنفسنا باستمرار، وبإصدارنا لأحكام من خلال الممارسة على ما يصلح وما لا يصلح من طرق وأساليب. لهذا يقال: إن التدريس علم وفن، لأن فيه الجانب القائم على الدراسة، وفيه المهارة في التطبيق، وفيه أيضاً الجانب الأبداعى، كما أنه محوط بالجانب العاطفي.

5- رضا التلاميذ ليس المعيار الوحيد لكفاءتك:

كل معلم يتوقع أن يكون محبوباً من تلاميذه، ومن ينكر رغبته في الحصول على حبهم فهو ينكر واحداً من أهم الدوافع للعمل بالتدريس. الأكثر من هذا أن المعلم تداخله رغبة في أن يعتبره التلاميذ أفضل المعلمين، وأن يحبوه أكثر من غيره، وذلك ما يسبب الغيرة المهنية، وإن لم يحصل المعلم على هذا الحب والتقدير فلربما انقلب إلى شخص عدواني ليحصل على الاحترام الناتج عن الخوف، كبديل لما فشل في الحصول عليه من حب وتقدير، لكن الرغبة المشروعة في حصول المعلم على حب وتقدير التلاميذ لها جوانب سلبية. حين يقابل التلاميذ جهودنا بالنفور أو اللامبالاة، نصاب بالإحباط. في هذه الحالة علينا أن نتبين السبب الحقيقي في النفور أو اللامبالاة، ربما يكون السبب

راجعاً إلى المقاومة الطبيعية من جانب بعض التلاميذ لتقبل الأساليب الجديدة في التعليم، حين تطلب منهم التحليل، والنقد، والتركيب، والتطبيق، وما إلى ذلك من عمليات عقلية، بديلاً عن أسلوب الحفظ والتسميع الذي درجوا عليه، فتوقع أن تقابل بالمقاومة. وحين يكون المقرر الدراسي غير مناسب لتفكيرهم أو سيئ العرض، فسيوجه التلاميذ مشاعر الغضب إليك وكأنك المسئول عن المقرر. وهناك حقيقة هامة، وهى أن كثيراً من نشاطات الخبرة التعليمية لا يقدرها التلاميذ إلا بعد فترة طويلة، وهم يعانون أثناء عملية التعلم ذاتها، فلا تتوقع دائماً أن تجد الجزاء الفوري على كل أعمالك، لكن هذا لا يمنع أيضاً من مراجعة نفسك إن لم تجد الحب والتقدير الكافيين، المهم ألا تفقد الثقة بقدراتك، وألا تختبئ خلف آليات الدفاع والخداع في الوقت ذاته، فمن المتوقع أن تخفق أحياناً، والاعتراف علامة من علامات السوية.

6- اجعل دافعيتك محركاً لدافعية التلاميذ:

التدريس تفاعل بين أثنين وليس مجرد عمل يؤديه المعلم بمساعدة تكنولوجيا التعليم، ولا يتم التفاعل إلا إذا كان المعلم مدفوعاً لكي يعلم، وكان التلميذ أيضاً راغباً في التعلم، لا يستجيب التلميذ لمعلم يشعر بأنه يؤدى واجباً مفروضاً عليه، ولا لمعلم لا يشعر بقيمة ما يعلمه. بينما قد يغفر التلميذ لمعلم زلات كثيرة أو يتجاوز عن بعض نواحي القصور إذا شعر أن معلمه متحمس لعمله. والحماس يُعدى، كما أن الفتور هو الآخر يُعدى، وربما في حياة كل منا معلم شعرنا أن دافعه الأول لكي يعلم هو حبه لما يعرف، ورغبته الشديدة في أن يجعل الآخرين يعرفون شيئاً مما يعرف. المعلم الذى يهيم حباً في اللغة العربية يقوم ألسنتنا وطريقة تفكيرنا، وهو ما يتجاوز إلمامنا ببعض قواعد اللغة. والمعلم الذى يؤمن بأن الفيزياء أم العلوم يكون لدينا اتجاهاً إيجابياً نحو علوم العصر يتجاوز معرفتنا ببعض قوانين الطبيعة. وتلك الأشياء هى ما يبقى معنا حتى وإن نسينا بعض المعلومات التي درسناها. وذلك المعلم المتحمس لعمله يمكن أن يتعبنا وقت الدراسة، ولكننا نحمل له ذكرى طيبة وتظهر في مخيلتنا صورته بارزة، بينما تتوارى صورة المعلمين الآخرين في طي النسيان لأنهم لم يتركوا أثراً إيجابياً في نفوسنا، أو لأنهم كانوا يمارسون عملهم بأسلوب باهت لا حياة فيه.

وهناك وجهتي نظر في مسألة الدافعية، الأولى ترى أن التعليم يجب أن يكون ممتعاً كما هو الحال في الهوايات والألعاب. والوجهة الثانية ترى أن نشاطات المدرسة مملة

بالضرورة، بل وربما تكون كريهة على النفس أيضاً، ومن ثم يجب الاعتماد على الثواب والعقاب، والوجهة الأولى ترى أن الدافع يجب أن يكون داخلياً، والوجهة الثانية ترى أن الدافع يجب أن يكون خارجياً، وكلاً من الوجهتين يعتبر متطرفاً. أما الدراسات الحديثة في الدافعية فتثبت أنه إلى جانب حماس المعلم لعمله، فإن عدالته في معاملة التلاميذ لها أثر كبير في إذكاء دافعيتهم أو إخمادها. شجع الخامل، ساهم في ترقية تصورالمنطوي على ذاته، تحدى أفكار المتفوق، ركز على أن 95 ٪ من العبقرية مثابرة، والباقي ذكاء.

7- هيئ المناخ التعليمي المناسب:

المقصود بالمناخ التعليمي هنا مجموع العلاقات الإنسانية بين التلاميذ وبعضهم البعض من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى، وما يسود تلك العلاقات من حماس أو فتور، وتواد أو عداء، ومشاركة أو تنافس. وكثير من المعلمين لا ينتبهون إلى ذلك الجانب، علماً بأنه من أهم جوانب العملية التعليمية التي تستلزم كفاية خاصة من المعلم. البعض يقول:"علي أن أقدم الدرس كما ينبغي، ومن لا يفهم فتلك مشكلته". والبعض يهتم باستقطاب اهتمام التلاميذ بحيث تكون العلاقات في حجرة الدراسة علاقات أحادية، بين المعلم من جهة، وكل تلميذ من جهة أخرى، ويقيس نجاحه بمدى الاهتمام الذي حصل عليه من تلاميذه، ومدى تجاوبهم معه أثناء التدريس. لكن ما يجب أن يعطى الأولوية في الأهمية هو تفاعلات التلاميذ مع بعضهم لبعض، مدى مشاركتهم في الأعمال الجماعية، ومدى تقدير كلاً منهم للآخر، ومدى تقبل الاختلاف و احترام الرأي المغاير وحسن الاستماع. بعبارة أخرى، من المفروض أن يكون التلاميذ بؤرة الاهتمام للمعلم نفسه، لأن الهدف من العملية التعليمية في الأساس هو تنمية شخصيات التلاميذ من كافة الجوانب، وليس إشباع رغبة المعلم في الحصول على الاهتمام من جانبهم وتحقيق ذاته باعتباره قائداً. تلك نقطة وإن بدت بسيطة إلا أنها نقطة فارقه بين نوع من التدريس وآخر، وتحتاج من المعلم إلى مجاهده النفس لكي ينكر ذاته إلى حدٍ ما وإلا كان اتجاهه من التدريس إشباع "نرجسيته" الخاصة ونزعته إلى السيطرة على الآخرين.

المعلم يحقق ذاته على حساب التلاميذ

يذكر أحد الباحثين أنه زار فصلاً دراسياً ووجد فيه ظاهرة تستحق التأمل، فقد كلفت المعلمة تلاميذ فصلها بكتابة قصص خيالية وقراءتها على زملائهم. وكان التلاميذ

يوجهون انتقادات عنيفة لكل من يحكي قصته ويقابلون جهده بالسخرية المريرة، وفي الوقت ذاته كان الإنصياع لرأي المعلمة واضحاً حيث يجتهد التلاميذ للحصول على اهتمامها ويسارعون بالموافقة على رأيها. وإن سألت سؤلاً عملوا على إعطائها الإجابة التى ترضيها لا التى يعتقدون أنها إجابة صحيحة، وهم يعرفون ما تريد عن طريق اصطيادهم للعلامات التى تظهر على وجهها وصوتها، إلى درجة أنها عرضت عليهم صورة لطائر تسألهم عن اسمه، وأجابوها الإجابة الصحيحة، فلما اعترضت وذكرت اسماً آخر للطائر (خطأ) وافقوها على الفور.

يعلق الباحث على ما حدث بأن الفصل مكان مليء بالقلق، يتنافس كل تلميذ فيه لكي يكون كل منهم في بؤرة اهتمام المعلمة بدلاً من زميله، بينما توجه المعلمة اهتمامها لكي تكون هى بؤرة اهتمام التلاميذ، حتى على حساب علاقات التلاميذ ببعضهم البعض.

هل تستطيع أن تعطى تحليلات مفصلة للمناخ السائد في هذا الفصل ؟ هل مر بخبرتك نماذج لمعلمين كانوا يحققون ذوا تهم على حسابك أنت وزملائك؟

8- تفهم اللحظة الحقيقية للتعلم:

لو أن التلميذ أعاد ما تقول، أو ما قرأ في الكتاب بكل دقة، فهذا لا يعن أنه في الحقيقة قد تعلم، هذا يعني فقط أنه اختزن في الذاكرة ما سمعه أو قرأه، لكن اللحظة الحقيقية للتعلم تحدث حين يدرك التلميذ معنى فكرة مهمة، وكل ماعدا ذلك إنما هو وسائل لتلك الغاية. لذلك يُعنى التدريس الجيد بمساعدة التلميذ على فهم أعداد قليلة من الأفكار والمفاهيم والتعميمات والقوانين والمبادىء المنهجية. هذه المجردات من شأنها أن توجد الرباط بين حشود المعلومات المتناثرة، ويصير للمعلومات فائدة إذا تأكدت المعاني الرئيسية بخبرات متتالية. ومهارة المعلم في هذه الحالة تتمثل في قدرته على انتقاء ما يدرسه مما يمثل صلب المادة التعليمية، والذى يمكن أن يفيد فيما بعد. وليس ذلك شيئاً معتاداً من جانب المعلمين، ولا من جانب التلاميذ، فالفكرة التي مازالت سائدة هي أن المعلم الجيد "بحر من المعلومات" لا منظماً أو موجهاً للتفكير، ويقنع التلاميذ بالعلم الذى يملأ رؤوسهم بالمعلومات ليستطيعوا أن يجيبوا في

الامتحانات. ولهذا السبب ستجد بعض المقاومة من جانب التلاميذ بإصرارك على عمليات التفكير المختلفة أكثر من الذاكرة. وعليك أن تدرك أن من بين التلاميذ من سيقاومك في عناد، لكن تأكد أن رؤيتك الخاصة أفضل من رؤيته، وأن المقاومة في بداية تدريس المقرر ستخف مع نهاية تدريسه، وأفضل نتيجة تصل إليها في النهاية هي أن تترك تلاميذك وهم يشعرون أن في إمكانهم الاعتماد على أنفسهم في التعلم، وأن دورك بالنسبة لهم قد انتهى.

9- جرب مغامرات الأفكار:

من آفات أي عمل الرتابة والتكرار، وليس التدريس حالة خاصة لا تصيبها تلك الآفة. يصير التدريس مهمة ثقيلة إن كرر المعلم نفسه شهراً بعد شهر، وعاماً بعد عام. لأنه لحسن الحظ أن التدريس يختلف عن أعمال كثيرة في أنه عملية تشكيل، أو عملية إعادة صياغة للإنسان. وكانت تلك العملية محور عمل "ببجماليون" ومسرحية "سيدتي الجميلة" وكان ذلك عملاً إبداعياً، لأن الإبداع ما هو إلا عملية تشكيل.

وكل منا يمتلك تلك الرغبة ويحاول إشباع عاطفة التشكيل. لكن في التدريس توجد قواعد وتوجد قيود، والإبداع شذوذ عن القاعدة فمعنى ذلك أنه لابد من وجود القاعدة أولاً، ودون القاعدة فليس ثمة إبداع، وإنما توجد الفوضى. ترجمة ذلك أن المعلم إن أراد الإبداع فمن الضروري أن تتوفر لديه معلومات وخبرات، لأن الخيال الثرى المبدع يقوم على خبرات ثرية لها رصيدها في الذاكرة، ثم لابد أن تتوافر الشجاعة لمغامرة الأفكار بمحاولة التجريب والاستعداد لتحمل الإخفاق، أو مواجهة ضغط أصحاب الأساليب التقليدية. جرب أساليب وطرقاً جديدة في التدريس والتقويم، عدل أهدافك في بعض الأحيان أثناء تفاعلك مع التلاميذ حين يظهر موضوع لم يكن في الحسبان ويستحق الدراسة، أدخل بعض أساليب التشجيع والثواب التي لم تستعملها من قبل، راهن نفسك على النجاح بعد أن يصيبك شيء من الإحباط بالتعديل في أسلوبك، استمع إلى صوتك الداخلي الذي يقلقك، ويقول لك أن ثمة شيئاً يحتاج إلى تغيير. بهذا تتكون رؤيتك الخاصة في التدريس، وهنا وهنا فقط تكون قد حققت فعاليتك كمعلم وتشعر أن لك قيمة، وأنك تملك ما لا يملكه كثيرون غيرك.

(2) رسالة للقائمين على شئون إعداد المعلم العربي وتنميته المهنية

أعيدو للمعلم العربي اعتباره الذي كان!!!.

لعلنا من خلال ما قدمناه، من أفكار ومعلومات، حوارات ونقاشات، آراء ووجهات نظر، حول موضوع معايير الجودة في أداء المعلم، نكون قد وصلنا إلى جملة القناعات التالية:

1- أن بيئة التعلم التي دشنتها حضارة مجتمع المعرفة التي تعيش البشرية اليوم في ظلالها، القت – ولم تزل تلقي- بظلال كثيفة على دور المعلم ومسئولياته المهنية ... مما ترتب عليه أن أصبح دور معلم اليوم، وبالأحرى سيكون دور معلم المستقبل، يختلف من حيث الشكل والمضمون عن الدور التقليدي للمعلم، بحسبانه مسئولاً عن تقديم نوعية تربوية جديدة تتطلبها مقتضيات حضارة جديدة لم تشهد البشرية مثيلاً لها من قبل، من حيث كونها محكومة في الأساس بالعلم، وموجهة أساساً بالتكنولوجيا ... بل التكنولوجيا الذكية ... والأكثر ذكاء.

2- أنه بالرغم من تعدد أدوار معلم اليوم، ومسئولياته المهنية وتشعبها على نحو ما ورد، إلا أن عمله في هذه الأدوار وتلك المسئوليات سيكون أكثر جاذبية وأشد تشويقاً من العمل في أية مهنة أخرى.

3- أن التكنولوجيا التعليمية الذكية والأكثر ذكاء سوف تخلص المعلم من الكثير من الأدوار والمسئوليات الروتينية ليتفرغ للأعمال الإبداعية ... الأمر الذي يساعده على تحقيق ذاته والشعور بالرضى المتنامي عن عمله وعن مهنته أقصد رسالته السامية.

4- أنه وفي ضوء الاعتبارات السابقة، كذا في ضوء الاهتمام المتزايد من قبل المجتمعات، خاصة النابهة منها، بالتعليم، وسعيها لتطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة في مؤسساته، فقد واكب ذلك اهتماماً مناظراً للإرتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال تبني مداخل جديدة لتطبيق معايير لضمان جودة إختياره وانتقائه، إعداده قبل الخدمة

وتنميته المهنية المستمرة في أثنائها، بما في ذلك معايير الترخيص وإعادة الترخيص للإنخراط في مزاولة مهنة التعليم.

5- أن نظراً لما يشهده مجتمعنا العربي في الوقت الراهن من محاولات لتحقيق نهضة تعليمية، كمية وكيفية، فسوف يسعى العديد من الأفراد للالتحاق بالعمل كمعلمين، مما يستلزم بالضرورة تبني سياسات جديدة للإرتقاء بمستوى أداء المعلم العربي ليتمكن من لعب دوره المنتظر في تطوير الممارسات التربوية في نظمنا التعليمية ودفعها نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة، وما الطريق إلى ذلك إلا من خلال الأخذ بفكرة معايير محددة لضمان الجودة في عمليات إختياره وإعداده قبل الخدمة، الترخيص له بمزاولة المهنة، إلى جانب تقويم إدائه وتنميته المهنية في طور الانخراط في الخدمة.

6- وكما رأينا أهمية وحيوية الدور الذي يقوم به المعلم الفعّال للتأثير في مجتمعه من خلال تأثيره في أبنائه، فإننا على أمل بأن تتبنى مجتمعاتنا العربية، قيادات وشعوب، فرادى وجماعات، كافة السُبل التي من شأنها أن تعيد في القريب العاجل، بل والعاجل جداً، للمعلم العربي جلاله الذي كان ... وذلك أنه إذا كانت الخبرة التاريخية قد رسخت لدى حكماء أية أمة القناعة بأن مستقبل أمتهم يتحوصل في نوعية التعليم الذي تقدمه لأبنائها، فإن نوعية هذا التعليم تتحوصل بدورها في طبيعة أداء معلمي هذه الأمة، وهو الأمر الذي يستوجب منا جميعاً الإقرار بأن معلمينا يمسكون بأيديهم مستقبل أمتنا العربية وهو ما يفرض علينا ضرورة إعادة الاعتبار لمعلمينا، والانطلاق في ذلك من النظر إلى المعلم، كل معلم، على أنه أمة في واحد، وأن تأثيره بات يمتد لكل قطعة على أرض المجتمع، وإلى كل ركن في كل بيت. ولعل هذا يتطلب منك أن تختتم هذه الجولة بقراءة النص التالي:

المعلم : أمة في واحد

إننا حينما نتأمل في عمل المعلم وأدواره ومسئولياته المهنية ... لن نتردد في القول : إن المعلم يمثل عقل الأمة وضميرها، فهو يحمل في وجدانه مشاعرها وآمالها، ثقافتها وتاريخها، وعلى عاتقه يقع صنع مستقبلها وأمجادها، فهو بحق "أمة كاملة تعيش في قلب واحد" . ذلك أنه من الصعب أن تفكر في مهنة لها هذه الدرجة من الأهمية والتأثير في حياة المجتمع وحياة أبنائه .. فالمعلم هو صانع الطبيب وصانع المهندس وهو صانع الضابط وصانع القاضي، وهو كذلك صانع الأديب وصانع المفكر ... إنه صانع كل الرجال والنساء في المجتمع ... ومن ثم فمن غير المعلم ينبغي أن يلم ويتابع المعرفة في علم أو أكثر، من غيره ينظم مجموعة أو أكثر من التلاميذ ويديرها، ومن غيره كذلك يوفر لهم ما يكفل رضاهم ونجاحهم. من غير المعلم يتعامل مع هذا الكم من الأدوات التكنولوجية، ومن غيره لا يسعى للاهتمام بالعميل وحده، بل وبالحفاظ على علاقات طيبة مع أسرة العميل ... ومجتمعه المحلي، من غيره أيضاً يكون موضوع حديث كل الأسر كل مساء، وأخيراً وليس آخر، من غير المعلم يجد أن لكل فرد في المجتمع تقريباً رأي فيما يتوجب عليه عمله .. وكيف يقوم بهذا العمل ؟ لا أحد غير المعلم .. ألم أقل إن المعلم أمة في واحد.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

1- الدرامكة، مأمون (وآخرون): **إدارة الجودة الشاملة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.

2- الكندري، جاسم، وفرج، هانئ (2001): "**الترخيص لممارسة مهنة التعليم:رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي**"، كلية التربية، جامعة الكويت.

3- الكيلاني، أنمار: "التخطيط للتغيير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية" **في المؤتمر العلمي السنوي السادس لكلية التربية -جامعة حلوان: نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة**، 12-13 مايو 1998.

4- الهلالي، الهلالي الشربيني: "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي"، في مجلة- جامعة المنصورة، العدد 37 مايو 1998.

5- جابر، عبد الحميد جابر: **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

6- ـــــــــ: **استراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

7- ـــــــــ: **التدريس والتعلم: الأسس النظرية- الاستراتيجيات والفاعلية**، دار الفكر العربي، 1998.

8- حسان، حسان محمد (وآخرون): **أصول التربية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الطبعة الثانية، 2001.

9- درباس، أحمد سعيد: "إدارة الجودة الكلية: مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي: دراسة وصفية"، **في رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 50، 1994.

10 - زين الدين، فريد عبد الفتاح: **حلقات الجودة: المفهوم والتطبيقات**، ظافر للطباعة، الزقازيق، 1998.

11- سيد أحمد، عبد السميع: **دراسات في علم الاجتماع التربوي**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1993.

12- سيد أحمد، عبد السميع، سليمان، سعيد أحمد: **التربية والمستقبل**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2001.

13- سليمان، سعيد أحمد (وآخرون): **خبرات تربوية استكشافية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2002.

14- عشيبة، فتحي درويش: "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية" في **المؤتمر العلمي السنوي السابع لكلية التربية -جامعة حلوان: تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة**، 26-27 مايو 1999.

15- عقيلي، عمر وصفي: **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: (وجهة نظر)**، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2000.

16- غنيمة، محمد متولي: **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي**، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1996.

17- ماضي، محمد توفيق: **تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجالي الصحة والتعليم**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2002.

18- مجاهد، محمد إبراهيم عطوة: "الاعتماد المهني للمعلم: مدخل لتحقيق الجودة في التعليم" في مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد 48 يناير 2002.

19- مرعي، توفيق (وآخرون): **أخلاقيات مهنة التعليم**، وزارة التربية والتعليم، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين، مسقط، 1993.

20- ـــــــــــ: **مدخل في التربية**، وزارة التربية والتعليم، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين، مسقط، 1993.

21- ـــــــــــ: **معلم الصف**، وزارة التربية والتعليم، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين، مسقط، 1993.

ثانيا: المراجع الأجنبية:-

1-Blackington III and another, **School Society and the Professional Educator**, N.Y. Holt Rinehart and Winston Inc., 1968.

2-Darling-Hammond, L. ``Educating teachers for the next century, Rethinking practice and policy``. In Gray A. griffin (ed.) the education of teachers **Ninety-eighth Yearbook of NSSE**. The University of Chicago Press, Chicago, III, 1999.

3- McClure, G.A. `` Teacher employment and professionalism ``. In Gray A Griffin (ed.) **The Education of Teachers**, NSSE, 1999.

4- Michell, G.D., **Dictionary of Sociology**, London, Routledge and Kegan Paul, 1968.

5-National Council for Accreditation of Teacher Education, **Standards, Procedures, and Policies for the Accreditation of Professional Education Units**, 1995.

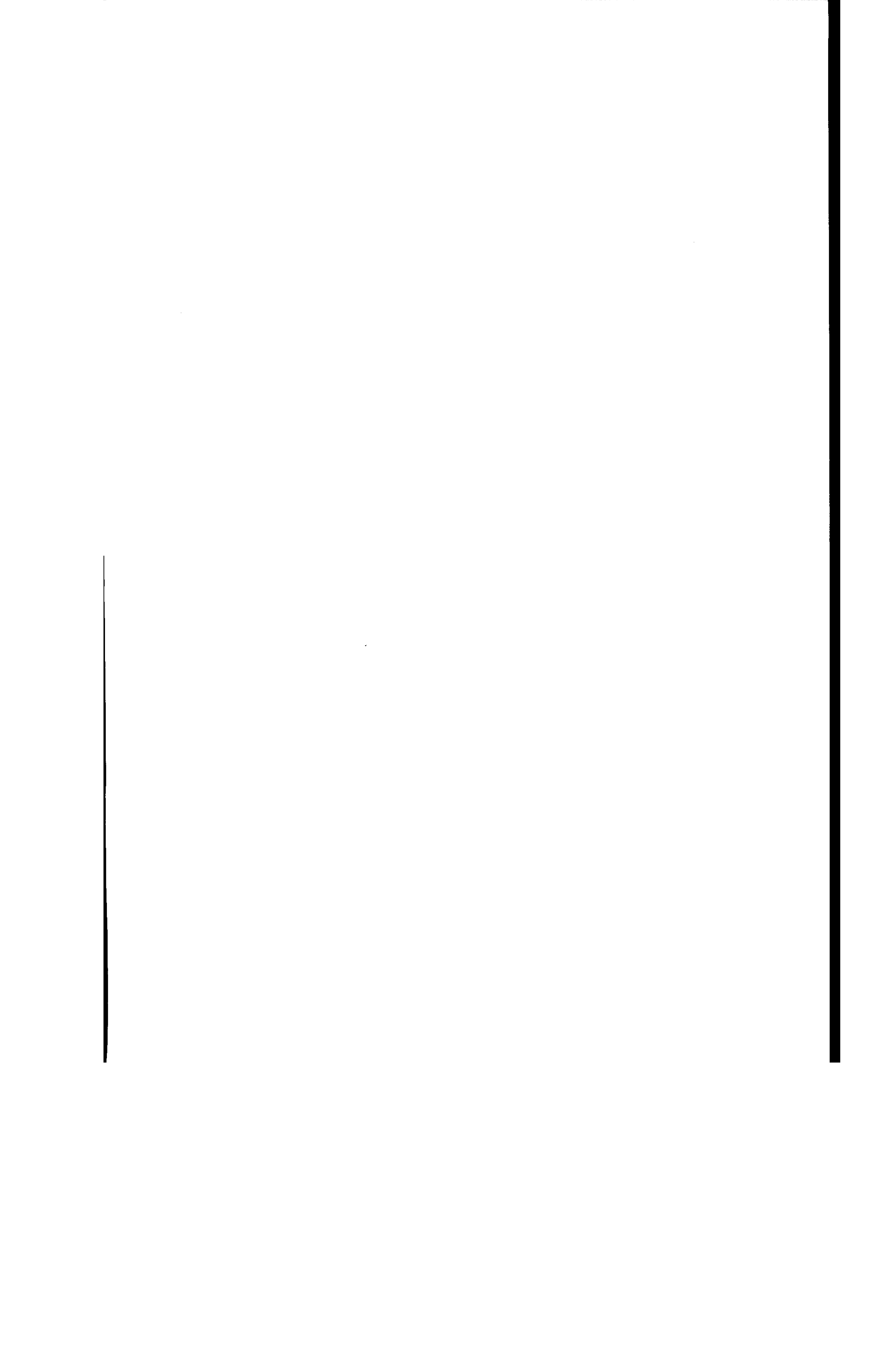
6- National Council for Accreditation of Teacher Education **A Vision of the Professional Teacher for 21st Century**, NCATE, 2002.

7- National Council for Accreditation of Teacher Education **Standards for Professional Development Schools** NCATE, 2001.

8-Yonger, R.J. `` the role of standards in teaching and teacher education``. In Gray a Griffin (ed.) **the Education of Teachers**, NSSE, 1999

9-Zeichner, Kenneth M., **Reflective Teaching: An Introduction**, N.J., LEA Publishers, 1996.

10-http://www.ncate.org. **The Standards of Excellence in Teacher Preparation**.



الفصل السادس

مفهوم الجودة الشاملة

الأصول الإسلامية والغربية[1]

مقدمة:

كثيرة هى المفاهيم والمصطلحات التربوية الوافدة التى نستخدمها في أحاديثنا وفى كتاباتنا التربوية دون إدراك منا لحقيقة تلك المفاهيم والمصطلحات، أو لتطور دلالتها اللغوية والحضارية في بيئتها الأصلية، وما يمكن أن تحمله تلك المفاهيم والمصطلحات من دلالات قد تختلف عن عطائنا الحضارى التربوى الإسلامى عبر العصور، أو قد تكون قاصرة عما تحمله تلك المفاهيم والمصطلحات من دلالات إسلامية حقيقية يمكن أن تثرى هذا المفهوم وتجعله أكثر ثراءا و أكثر عطاءا، إذا هى استمدت دلالات هذا المفهوم من أصولنا الثقافية الإسلامية. ولعل مفهوم الجودة الشاملة في التعليم من أصلح المفاهيم التربوية التى يمكن أن تطبق عليها هذا المعنى لتوضح كيف أن هذا المفهوم في بيئته الغربية إنما يحمل من الدلالات ويعكس من الظروف المجتمعية الغربية ما ينبغى أن تختلف عما يعكسه هذا المفهوم إذا استخدم في بيئة إسلامية معاصرة .

وإن اختلاف دلالات هذا المفهوم في بعده الغربى عن دلالاته في بعده الإسلامى لا يعنى بالضرورة أن المفهوم بالمعنى الأول أكثر صلاحية أو أكثر فاعلية أو أكثر قدرة على التحسين والتجديد التربوى من المفهوم بدلالاته وانعكاساته التربوية الإسلامية الأصلية، سواء كان ذلك على مستوى التنظير المفاهيمى أم على مستوى التطبيق التربوى الفعلى عبر العصور. وتحاول تلك الورقة أن تلقى بعض الضوء – وبإيجاز – على هذا المفهوم في أصوله الغربية والإسلامية معا ومسيرة التطبيق التربوى لهذا المفهوم عبر

---

(1) دكتور / عبدالرحمن عبد الرحمن النقيب.

العصور الإسلامية الزاهرة وفى الغرب المعاصر وعالمنا الإسلامى الحديث، مساهمة منا في لفت نظر الباحثين إلى ضرورة تأصيل مفاهيمنا التربوية إذا أردنا لهذه المفاهيم أن تكون أكثر فاعلية وتأثيرا في فكرنا وتطبيقاتنا التربوية المعاصرة.[1]

خطورة استخدام مفهوم الجودة الشاملة، بعيدا عن دلالاته الغربية والإسلامية :

لعل مفهوما لم يحظ بالاهتمام والانتشار خلال السنوات الأخيرة مثلما حظى مفهوم الجودة الشاملة T.Q.M، هذا المفهوم الذى أشاعه ووضع فلسفته ومبادئه في الغرب فلاسفة الجودة الثلاثة الكبار : ديمنج W. Edward Deming (1900 – 1994)، وجوران Joseph M . Juran (1904 – 1987)، وكروسبى Philip B Crosby (1926 – 2001)[2]

ولعل هذا المفهوم الذى نشأ وترعرع في بريطانيا وأمريكا وانتقل من عالم الصناعة إلى دنيا التربية إنما يمثل تطورا طبيعيا لما شهده تطور الفكر الإدارى الغربى الحديث بدءا من النظرية العلمية لفردريك تيلور F . W . Taylor في منتصف القرن التاسع عشر وانتهاء بنظريتى Z . Y في الإدارة في النصف الأخير من القرن العشرين.[3]

وليست هذه الورقة مخصصة للحديث عن تاريخ هذا المفهوم وتطور دلالته عبر الخمسين عاما الماضية في بيئته الغربية، ولا في كيفية انتقاله إلى مجال التعليم في مصر، فمع بداية الألفية الثالثة، أصبحت الجودة الشاملة أحد المبادئ الرئيسية في الخطاب الرسمى عن التعليم، وتناقلت الصحف الرسمية أخبار الجودة الشاملة في التعليم، وسعت كل الجهات الرسمية للحديث عن ضرورة تطبيقها في التعليم لتحسين قدرته التنافسية، ثم تمخضت المناقشات وحلقات النقاش وورش العمل فضلا عن الأحاديث خلف الأبواب المغلقة عن إعداد المعايير القومية للتعليم المصرى عام 2003[4]. وكذلك عن إصدار قرار بإنشاء الهيئة المصرية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم تكون مسئوليتها إصدار التراخيص وشهادات الاعتماد وضمان جودة الأداء بالمؤسسات العلمية والتعليمية على كافة مستوياتها وأنواعها .

ولاشك أن محاولة الاستفادة بآخر ما وصل إليه الآخرون في الفكر الإدارى التربوى أمر مطلوب إذا تمت تلك المحاولة بوعى وإدراك، ولا يتم هذا الوعى والإدراك إلا بتحقق أمرين :

الأمر الأول : المعرفة الكاملة بالأصول الثقافية الغربية لما كما نريد نقله، أو اقتباسه.

الأمر الثانى : المعرفة الكاملة بأصولنا الثقافية في الموضوع الذى نريد نقله أو اقتباسه.

والغريب أننا نجد في الأدبيات العربية التى تناولت الجودة الشاملة الكثير من الأصول الثقافية الغربية للجودة الشاملة، وكيف أن تلك الجودة الشاملة إنما هى حصاد ثورات إدارية عديدة من أجل الإصلاح التربوى في الغرب، فضلا عن شيوع كثير من المبادئ والفلسفات والقيم السائدة داخل المجتمع الغربى والتى أصبحت تمثل ثقافة سائدة لهذا المجتمع، وبدون شيوع تلك المبادئ والفلسفات والقيم السائدة لا يمكن للجودة الشاملة أن تتحقق، فضلا عن توفر ظروف سياسية واقتصادية مساعدة تؤكد على ضرورة الجودة الشاملة وتمثل عوامل دفع واستمرارية لتلك الجودة .

إن مفهوم الجودة الشاملة في الغرب يستدعى كثيرا من المبادئ والقيم السائدة داخل المجتمع والتى تطورت عبر مراحل تاريخية مختلفة لتصبح دافعا محركا للأفراد والجماعات نحو الجودة الشاملة، إن شيوع مبادئ مثل الرؤية المشتركة Shared Vision داخل المؤسسات التعليمية بحيث تعمل المؤسسة لتحقيق أهداف مشتركة يؤمن بها المجتمع ورضا العميل، والإدارة والمدرسون والطلاب وأولياء الأمور A customer oriented عن العملية التعليمية وكل ما يدور بداخلها، والإيمان بأن الجودة عملية تحسين مستمر وغير منتهية Continues Improvement بحيث يظل العاملون في المؤسسة التعليمية في توتر خلاق من أجل المزيد من الجودة، والشعور بأن العاملين داخل المؤسسة إنما يمتلكون فريقا متجانسا للعمل من أجل الجودة Team Work بحيث يشعر المدير والمعلم والطالب وأولياء الأمور بدورهم في تجويد العملية التربوية، وأنهم جميعا ملتزمون بالمسئولية نحو تحقيق الجودة ومزيد من الجودة.(5) هذه المبادئ وغيرها كثير تقف من خلف مفهوم الجودة الشاملة في الغرب

كذلك علينا ونحن نستدعى مفهوم الجودة الشاملة أن ندرك الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى تستلزم تطبيق هذا المفهوم وتجعله ضرورة سياسية واقتصادية واجتماعية في تلك المجتمعات الغربية، إنها مجتمعات شاهدت الثورات السياسية التى انتهت بالحرية الكاملة للمواطن، والمشاركة الكاملة له في اتخاذ جميع القرارات، بل إنها مجتمعات قد تجاوزت حدودها الوطنية إلى تبنى رسالات عالمية في التحرر والديمقراطية – كما تدعى لنفسها–، وهى من الناحية الاقتصادية قد عبرت

عصور الصناعة إلى ما بعد الصناعة والشركات عابرة القارات، وهى من الناحية الاجتماعية قد حققت لأفرادها قسطا مناسبا من الرفاه والمساواة المعقولة بين الأفراد : الذكور والإناث، الأغنياء والفقراء، وضمنت للجميع مستوى معقولا من التمتع بكافة الخدمات ومنها التعليم .

وفى ظل هذا المناخ الثقافى والسياسى والاقتصادى والاجتماعى يمكن لمفهوم الجودة الشاملة أن يجد الأرض الخصبة لكى يعمل ويؤتى ثماره، فهل إذا نقل هذا المفهوم مجتمعات أخرى لا تسودها روح العدل والمساواة والحرية والشورى ... الخ، ولم يصل بأفراده إلى المستوى الاقتصادى والاجتماعى الذى يحتضن هذا المفهوم ويفعله على أرض الواقع، هل تستطيع تلك المجتمعات بالفعل أن تتبنى هذا المفهوم وأن تنقله على أرض الواقع ؟ أم أن تلك المجتمعات عليها أن تنتظر حتى تمر بكل تلك الثورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية التى مر بها المجتمع الغربى حتى تصبح قادرة بالفعل على تبنى هذا المفهوم وتفعيله؟

لو كان ما نريده بالفعل هو الجودة الشاملة في التعليم بالمفهوم الغربى لكان من الضرورى أن تمر مجمعاتنا العربية والإسلامية بكل تلك الثورات التى مر بها الغرب حتى يصل إلى ما وصل إليه ومنها مفهوم الجودة الشاملة في التعليم. ولعله في تلك الحالة فإن علينا أن نحاول الإسراع في المرور بتلك الثورات، واستباق الزمن للوصول إلى ما وصل إليه الغرب في عالم مفاهيم الجودة الشاملة بالمعنى الغربى، ولكن الأمر يختلف تماما إذا كان ما نريده من جودة شاملة للتعليم يختلف عما يريده الغرب من جودة لهذا التعليم. إن التعليم الغربى في أرقى صوره إنما يقدم لنا للإنسان المادى المتغطرس بقوته الغارق في متعة المادية التى لا حدود لها والذى يهدد حضارة الإنسان المعاصر بالدمار الشامل[6]، ولكنه لا يستطيع أن يقدم لنا الإنسان العابد لله، المستخلف في الأرض، المعمر لها بالحق والعدل. ولعل بعض الأصوات الحكيمة في الغرب قد بدأت تدق نواقيس الخطر الذى يهدد الحضارة الغربية من أجل معاييرها المادية في بناء الإنسان وما يتعلق بذلك من مفاهيم ومنها مفهوم الجودة الشاملة بدلالاته الغربية المختلفة. فهذا المستر دالاس وزير خارجية الولايات المتحدة الأسبق يشير إلى الخلل الموجود في تلك الحضارة المتقدمة ماديا والمفلسة روحيا فيقول : نستطيع كذلك أن نتحدث ببلاغة عن

التقدم المادى الذى حققناه، وعن روائع الإنتاج الجماعى وعدد السيارات وأجهزة الراديو والتلفزيون التى يمتلكها أفراد شعبنا، ولكن المبالغة في وصف المادى تعطى فكرة بأننا أفلسنا من الناحية الروحية.(7)

ولم يتحرج نيكسون رئيس الولايات المتحدة الأسبق من أن يعلن في أول خطاب رسمى له بعد انتخابه رئيسا لأمريكا : إننا نجد أنفسنا أثرياء في البضائع وممزقين في الروح، ونصل بدقة رائعة إلى القمر وأما على الأرض فنتخبط في متاهات ومتاعب كثيرة "، أما ديجول رئيس فرنسا الأسبق فقد قال : " إن مجتمعاتنا الأوربية فقدت شيئا ثمينا جدا تحت وطأة تقدمها الضخم وهو الإنسانية وأعنى بها القيم الروحية البشرية العليا، فقد قطعت حضارتنا تلك الصلة المعنوية التى تربط البشر بعضهم ببعض . لقد جف شعورنا وتجمدت قيمنا وانحلت" وحين سئل ديجول عن ميله إلى توطيد علاقات بلاده بالعالم العربى الإسلامى أجاب: "أعتقد أن اتصالنا بالمجتمعات العربية والإسلامية التى حافظت على تلك الروح الإنسانية التى فقدناها، سينقذنا من مغبات حضارتنا وسيكون مفيدا لنا جدا، ولهذا فإننى أحرص على تحسين علاقات فرنسا وتوثيقها بالعالم العربى الإسلامى. وقد أعلن ديجول في أكثر من مناسبة عن إحساسه بأن الاتحاد السوفيتى ينوء بمشكلات تنخر في جسده وستنفجر ذات يوم – وقد انفجرت بالفعل – وأن أمريكا تنوء بمشكلات مماثلة، وتساءل هل يمكن للإسلام أن يقدم العلاج لأدواء تلك الحضارة.(8)

وبناء على ذلك فإن الجودة الشاملة في التعليم الذى نريده يختلف في أهدافه وفى دلالته عن الجودة الشاملة في التعليم الغربى الذى يتغيا في أحسن حالاته إيجاد المواطن الذى يمتلك العلم والتكنولوجيا ويسخرهما من أجل إصلاح دنياه الخاصة به، وإن كان ذلك على حساب غيره من البشر، وليس كذلك إنسان القرآن والسنة التى يتغيا الخلافة في الأرض، وإعمارها، والتعبد لله بتلك الخلافة وهذا العمران القائم على الحق والعدل والمساواة بين بنى البشر(9)، إن التعليم الذى تتغياه الأمة هو التعليم الذى يجمع بين العلم والتكنولوجيا وحرارة الإيمان والاستعداد لحمل وتبليغ رسالة الإسلام : رسالة العدل والحرية والمساواة والفضيلة وإنسانية الإنسان : كل إنسان، والجودة الشاملة للتعليم لابد أن تتضمن هذا الهدف ليكون هدفها الأول والأصيل من التعليم .

الدلالات الإسلامية لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

إن مفهوم الجودة الشاملة في التعليم لكى يصبح جزءا فاعلا في حياتنا التربوية لابد أن يستدعى جميع المفاهيم الإسلامية المتعلقة بهذا المفهوم، والتى مثلت عبر عصورنا التاريخية دوافع للعمل التربوى على مستوى التنظير والتطبيق معا، ولعل من أهم تلك المفاهيم الإسلامية التى لها علاقة بالجودة الشاملة :

1) مفهوم "الإحسان" والذى يتطلب من المسلم الإحسان في كل عمل وكل قول يقوم به المسلم والإتيان به على أحسن وجه ممكن عملا بقوله تعالى: ﴿ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (البقرة: 195)، وقوله تعالى : ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ ﴾ (النحل: 90)، وقوله صلى الله عليه وسلم : "إن الله تعالى يجب من العامل إذا عمل عملا أن يحسن عمله"، وكثيرة هى الآيات والأحاديث التى تقوى الجودة وتشد من أزرها داخل الأفراد والمجتمعات.

2) مفهوم "الإصلاح" والذى هو نقيض الإفساد، وقد ورد في القرآن بمشتقاته المختلفة (180) مرة [10] والتى تعود جميعها إلى إزالة الفساد والقضاء عليه والعودة إلى ضده وهو الصلاح، والعمل الصالح هو ثمرة الإيمان الحقيقى بالله، ولذلك فإن الإيمان يدفع صاحبه للعمل الصالح. ويندر أن يجئ العمل الصالح غير مقترن بالإيمان حيث نجد د وما (الذين آمنوا وعملوا الصالحات) وقوله تعالى : ﴿ فَمَنْ آمَنَ وَأَصْلَحَ فَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ (الأنعام: 48)، وقوله تعالى : ﴿ إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ الْمُصْلِحِينَ﴾ (لأعراف: 170) والمسلم الحق لا يريد إلا الإصلاح في أموره كلها ما استطاع، ﴿ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلاحَ مَا اسْتَطَعْتُ﴾ (هود : 88) والإصلاح بهذا المعنى هو أحد الدلالات التى تقوى مفهوم الجودة الشاملة بمعناها الإسلامى داخل المجتمع المسلم.

3) مفهوم الإتقان : وهو الإتيان بالعمل على وجه محكم وبدون قصور فيه، والله سبحانه وتعالى تتجلى صور إتقان صنعته في كل شئ في هذا الوجود، قال تعالى : ﴿صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ (النمل: 88) والله يحب المتقن في عمله، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" [11]، والإسلام عندما يكلف أتباعه بالإتقان في كل عمل يقومون به، يجعل

حدود هذا التكليف هو القدرة على العمل والاستطاعة، قال الله تعالى : ﴿ لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة: 286)، وقال تعالى : ﴿ فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُم﴾ (التغابن: 16) والإتقان بهذا المعنى هو أحد الدلالات التى تقوى مفهوم الجودة الشاملة بمعناها الإسلامى داخل المجتمع المسلم .

4) مفهوم الشورى : وهو اجتماع القوم على الأمر ليستشير كل واحد منهم صاحبه ويستخرج ما عنده بخصوص هذا الأمر ليستخرج من هذا التشاور أجود الآراء وأفضلها وأحسنها. والشورى سمة من سمات الفرد المسلم والجماعة المسلمة سواء تعلق الأمر بنظام الحكم والإدارة أم الحياة العامة، وحتى في الأمور الجزئية الشخصية المتعلقة بالعلاقات بين الزوجين بعد الانفصال، إذ يوجب الله عليهما التشاور في شأن النظام الطفل الرضيع، قال تعالى : ﴿ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالاً عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا﴾ (البقرة: 233) ويكفى لأهمية الشورى في حياة المسلمين أن سميت إحدى سور القرآن بها " سورة الشورى " وأن أبا هريرة رضى الله عنه قال : " لم يكن أحد أكثر مشاورة لأصحابه من رسول الله صلى الله عليه وسلم " والشورى من أهم المبادئ الإسلامية لتحقيق الجودة الشاملة داخل العملية التعليمية والتى تمتد لشورى الإدارة المدرسية، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع المحلى لمؤسسات التعليم .

5) مفهوم الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، والمعروف هو كل فعل أو قول أو قصد حسن شرعا، والمنكر كل فعل أو قول أو قصد قبيح شرعا، وبمقتضى هذا المفهوم فإن كل مسلم ومسلمة مطالب شرعا أن يدعو إلى كل خير، وأن ينهى عن كل شر ويحاول تقويمه وتعديله بالفعل أو القول أو بالإنكار القلبى على الأقل، والأمة المسلمة بجميع أفرادها مطالبون بذلك لقوله تعالى : ﴿ كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ (آل عمران: 110) وقوله تعالى : ﴿ وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (التوبة:71)، ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : " من رأى منكم منكرا فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فمن لم يستطع فبقلبه

وذلك أضعف الإيمان"[12] وشيوع مفهوم الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر داخل المجتمع الإسلامى ومنه المؤسسات التعليمية من أهم المبادئ التى يقوم عليها مفهوم الجودة الشاملة في التعليم .

6) مفهوم الإخلاص في العمل : ذلك أن المسلم لا يرضى بمجرد أداء العمل المطلوب منه بل يحرص أن يكون هذا العمل صالحا وخالصا لوجه الله تعالى، والإخلاص في العمل هو الذى يقرب الإنسان من ربه، وينزله المكانة العالية في المجتمع المسلم، يقول تعالى : ﴿ وَلا تَطْرُدِ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ﴾ (الأنعام: 52)، ويقول تعالى : ﴿ وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ﴾ (البينة: 5) ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : " إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو امرأة يتزوجها فهجرته إلى ما هاجر إليه "[13] وإخلاص العمل يقوى الإرادة، ويصوب العمل، مما يضيف بعدا جديدا لمفهوم الجودة الشاملة في الإسلام ويجعلها جودة أكثر صوابا وأكثر اقترابا لمرضاة الله

7) مفهوم العمل : ولقد ورد مفهوم العمل بمشتقاته في القرآن الكريم في (359) موضعا [14] ليشير سلبا وإيجابا إلى أن المحور الأساسى لوجود الإنسان _ فردا وجماعة – على الأرض هو العمل الذى يتخذ مقياسا عادلا لتحديد المصير في الدنيا والآخرة، وتوزن أقدار المسلم بما قدم من عمل يؤدى به واجبه نحو الله والناس بل ونفسه ﴿ فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْراً يَرَهُ،وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرّاً يَرَهُ﴾، ومن أروع ما جاء عن النبى صلى الله عليه وسلم في الحث على العمل قوله صلى الله عليه وسلم "إذا قامت الساعة وفى يد أحدكم فسيلة فإن استطاع أن لا تقوم حتى يغرسها فليغرسها" فالمسلم مطالب بأن يعمل لذات العمل سواء انتفع بثمراته أحد أم لم ينتفع حرصا من الإسلام على مواصلة العمل والكدح منذ الوعى الإنسانى وحتى ساعة الحساب، والعمل بهذا المفهوم يتسع لكل نشاط الإنسان، ويجعل الحياة كلها عمل وكدح من أجل الإنجاز المستمر وتلك هى أحد المعانى والدلالات التى تؤكد مفهوم الجودة الشاملة لدى المسلم .

8) مفهوم العلم : منذ نزل القرآن الكريم بآياته على المسلمين وهو يؤكد على ضرورة

العلم وأهميته في حياة المسلمين، يقول تعالى : ﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ (المجادلة: 11) ويقول تعالى : ﴿ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ﴾ ، ويقول صلى الله عليه وسلم : "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة " إلى غير ذلك من الآيات والأحاديث العديدة التى تظهر فضيلة التعلم والتى تدفع المسلمين دفعا إلى طلب العلم والتزود به، والتى جعلت علماء المسلمين يبرزون في شتى المجالات ويحققون الكثير من الإنجازات العلمية عبر العصور الإسلامية الزاهرة، وشيوع مفهوم العلم وضرورته، وأهميته في حياة الأفراد هو أحد متطلبات تحقيق الجودة الشاملة، وبدون ذلك يفقد مفهوم الجودة الشاملة أهم دلالاته الحقيقة. [15]

9) مفهوم الحكمة : وهى العلم بحقائق الأشياء على ما هى عليه، والعمل بمقتضاها، ولقد ورد لفظ الحكمة في القرآن الكريم في عشرين موضعا[16] حيث جاءت إما مفردة كما في قوله تعالى:﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً﴾ (البقرة: 269) وإما مقرونة بالكتاب كما في قوله تعالى : ﴿ وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً﴾ (النساء: 113) والحكمة درجة أعلى من العلم فهى تتضمن معرفة الحق والعمل به، والإصابة في القول والعمل، ولذلك قال الرسول صلى الله عليه وسلم : " لا حسد إلا في اثنتين : رجل آتاه الله مالا فسلطه على هلكته في الحق، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضى بها ويعلمها "[17]، ومفهوم الحكمة الإسلامى يضفى دلالات كثيرة على مفهوم الجودة الشاملة الإسلامى ويثريه ويغنيه ويقويه .

10) مفهوم الوقت : فحياة المسلم كلها محسوبة عليه، وعليه أن يقضى جميع الأوقات فيما يفيده في الدنيا والآخرة، يقول تعالى: ﴿ الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً ﴾ (الملك: 2) فعمر الإنسان لابد أن يستغل أحسن استغلال، ولابد من المسارعة والهمة في أداء الواجبات، يقول تعالى : ﴿ وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعاً﴾ (البقرة: 148) ورسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : " لن تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع خصال : عن عمره فيما أفناه، وعن شبابه فيما أبلاه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما

أنفقه، وعن علمه ماذا عمل به"[18]، وإدارة الوقت وحسن استغلاله من أهم روافد نجاح الجودة الشاملة في التعليم، ومن ثم فإن تفعيل هذا المفهوم الإسلامى في حياة المسلمين ضرورى لحسن تطبيق هذا المفهوم .

11) مفهوم القدوة : فالمسلم دائما يبحث عن القدوة الصالحة، ولا ينظر إلا إلى الذرى السامقة يتمثلها ويقتدى بها في القول والعمل، فجميع الأنبياء السابقين قدوة صالحة يقول تعالى : ﴿ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ﴾ (الأنعام: 90)، وشخصية الرسول هى ذورة الإنسانية التى يسعى المسلم للوصول إليها، يقول تعالى : ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً﴾ (الأحزاب:21) وشيوع مفهوم القدوة الصالحة وحسن الاقتداء من أهم عوامل نجاح الجودة الشاملة في التعليم، وكيف يكون هناك جودة في التعليم بدون قدوات صالحة في جميع مجالات العملية التعليمية .

12) مفهوم التعاون : فالمسلمون مطالبون بالتعاون على كل خير ومنع كل شر، يقول تعالى : ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (المائدة: 2)،ويقول تعالى : ﴿ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعاً وَلا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَاناً﴾ (آل عمران: 103) ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : " مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى"[19] وبالتعاون يمكن أن تتم كثير من الأعمال النافعة للأفراد والمجتمع، والتعاون لا الأنانية هى التى تجعل الأداء أكثر جودة وأكثر فاعلية، ومن ثم فإن شيوع مفهوم التعاون الإسلامى إنما يمثل دعامة هامة من دعائم تحقيق جودة التعليم.

13) الشعور بالمسئولية : فالمسلم لديه شعور بالمسئولية الكاملة عن جميع أعماله وأقواله وجوارحه، يقول تعالى : ﴿ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً﴾ (الاسراء: 36) ويقول تعالى : ﴿ وَإِنْ تُبْدُوا مَا فِي أَنْفُسِكُمْ أَو تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُمْ بِهِ اللَّهُ﴾ (البقرة: 284)، ويقول تعالى : ﴿ أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدىً﴾ (القيامة:36). وتتسع دائرة الشعور بالمسئولية لدى المسلم من الدائرة الفردية الخاصة

بتكميل نفسه وفلاحها إلى الدائرة الأسرية إلى دائرة المجتمع، إلى دائرة الأمة ويتناسب شعوره بالمسئولية تناسبا طرديا مع ما أوتى من قوة أو ثروة أو سلطة، يقول صلى الله عليه وسلم : " إن الله سائل كل راع عما استرعاه حفظ أم ضيع "، وتمكن هذا المفهوم من نفوس أطراف العملية التربوية من إدارة ومعلم وطالب وأولياء أمور من أكبر دعائم نجاح الجودة بمعناها الإسلامى الشامل .

كانت هذه بعض المفاهيم الإسلامية التى ترتبط بمفهوم الجودة الشاملة ولاشك أن هناك غيرها من المفاهيم مثل الإخلاص في العمل، ومفهوم القيادة الإسلامى، ومفهوم العدالة، ومفهوم الرقابة، ومفهوم الثواب والعقاب، ومفهوم الإخوة الإسلامية إلى غير ذلك من المفاهيم الكثيرة التى غرسها الإسلام في نفوس أصحابه، وجعلتهم يقولون ويسلكون في حياتهم وفق تلك المفاهيم سواء كانوا قادة عمل تربوى، أم معلمين، أم طلاب وأولياء أمور، وكلها كما نرى مفاهيم تؤكد وتدعم مفهوم الجودة الشاملة بمعانيه ودلالاته الإسلامية.

عبرة مسيرة الجودة الشاملة في التربية لدى المسلمين والعالم :

جودة الأهداف التربوية :

تدور أهداف التربية في العالم غير الإسلامى حول تنمية شخصية الطلاب إلى أقصى حد مستطاع، ومساعدتهم على الاستفادة من مؤسسات التعليم المختلفة إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم حتى يصبحوا مواطنين قادرين على أن يقوموا بواجباتهم نحو أنفسهم ونحو مجتمعاتهم، بينما ترتفع أهداف التربية الإسلامية بأصحابها إلى تحقيق الأهداف التالية :

1- عمارة الأرض المذكورة في قوله تعالى : ﴿ هُوَ أَنشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ﴾ (هود: 61) فالإنسان لابد أن يعد الإعداد الكافى لعمارة الأرض بالسياسة الشرعية والاقتصاد العادل المزدهر والأخلاق القرآنية الفاضلة، وعمارة الأرض بمفهومها الإسلامى لا تقتصر على الجوانب المادية من العمران أو التحضر، بل تشمل العمران المادى والروحى معا، ولقد أدرك فقهاء الإسلام منذ البداية أن صلاح أمور الدنيا وعمرانها شرط ضرورى

لصلاح أمور الدين، حتى أن الإمام الغزالى المعروف بالزهد وتجاهل أمور الدنيا يقول: " إن مقاصد الخلق مجموعة في الدين والدنيا، ولا نظام للدين إلا بنظام الدنيا، فإن الدنيا مزرعة الآخرة وهى الآلة الموصلة إلى الله عز وجل لا لمن اتخذها مستقرا ووطنا "[20]

ويطول بنا الحديث لو ذهبنا في مناقشة معنى العمران الإسلامى بجوانبه المادية والروحية وضرورة التقدم الزراعى والصناعى والتجارى والعسكرى ... الخ، مع عدم إغفال السمو الروحى والخلقى في نفس الوقت، وكيف يختلف هذا العمران الإسلامى عن العمران الغربى الذى يتجاهل الآخرة والخلق والدين القويم، ومثل هذا العمران الإسلامى لا يحققه إلا الأجيال المسلمة التى تربت تربية إسلامية صحيحة موجهة لتحقيق تلك الغاية .

2- عبادة الله المذكورة في قوله تعالى : ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُون، مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْق وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعِمُون، إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ﴾ (الذريات:58) بكل ما تقتضيه العبودية لله من طاعة كاملة لله سبحانه وتعالى في كل ما أمر به والابتعاد عن كل ما نهى عنه، والشخصية العابدة لله المنفذة لأوامره المجتنبة لكل ما نهى عنه هى هدف إسلامى تسعى إليه التربية الإسلامية[21]، ولا تقتصر العبودية في الإسلام على القيام بأداء العبادات بالمعنى الضيق من صلاة وصيام وحج وزكاة، والتى لا تمثل من وقت المسلم إلا ساعات محدودة بل يتسع معنى العبادة في الإسلام ليشمل كل قول وعمل وسلوك يأتى به الإنسان ملتزما فيه بأوامر الله ومبتعدا به عن نواهيه، وبذلك تتحول حياة الإنسان كلها إلى عبادة واتصال كامل بالله، وكلما لاحظ الإنسان ذلك في جميع سلوكه ازدادت عبوديته لله[22] . وعليه فنحن لا نحكم على تربية بالجودة إلا بقدر ما تصل بالإنسان إلى درجات أعلى في مجال العبودية الحقة لله سبحانه وتعالى .

3- خلافة الإنسان المذكورة في قوله تعالى : ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (البقرة: 30)، وقوله تعالى ﴿وَيَسْتَخْلِفَكُمْ فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ﴾ (لأعراف: 129) وغيرها من الآيات. وما يتطلب هذا الاستخلاف من سعى نحو الكمال بقدر الطاقة البشرية حتى يصبح الإنسان أهلا لهذا الاستخلاف،

ولا يكون ذلك إلا بالاقتداء بالبارى سبحانه وتعالى في صفاته حتى يصبح الإنسان ربانيا في خلقه وسلوكه . ولعل من أهم مهام الأمة المستخلفة أن تكون أمة قدوة في سلوكها وسطا في قيمها ومثلها، مقتدية برسولها، آمرة بالمعروف وناهية عن المنكر امتثالا لقوله تعالى: ﴿ وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً ﴾ (البقرة: 143)، وقوله تعالى : ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾ (آل عمران: 110)

واستدعاء تلك الأهداف التربوية السابقة لتربيتنا المعاصرة تعطى لنا الفارق الكبير بين جودة الأهداف التربوية من المنظور الإسلامى، وجودة الأهداف التربوية في غيرها من التربيات المعاصرة .

جودة النظرة إلى طبيعة العلم والمعرفة عند المسلمين :

فوفق التصور الإسلامى للعلوم والمعارف نجد أنها جميعا توصل إلى الله وتزيد الإنسان قربا منه [23]، إما مباشرة إذا كانت علوما شرعية، وإما غير مباشرة إذا كانت علوما عملية أو حرفا وصناعات[24]. الأولى تزيد الإنسان معرفة بالله، والثانية تزيد الإنسان قدرة على الحياة في ظروف حياتية واقتصادية أفضل تمكنه من تطبيق شرع الله، ولذلك لا نجد في التعليم الإسلامى في عصوره الزاهرة تلك الفواصل والحواجز بين رجال العلوم الإنسانية والشرعية ورجال العلوم العلمية ورجال المهن والحرف والصناعات، وسنجد تلك النظرة الشاملة في التعليم الإسلامى Comprehensive Education سواء عند رجال العلوم الشرعية كالغزالى وابن تيمية، أو عند رجال العلوم العقلية كابن سينا وابن رشد أو عند رجال الحرف والصناعات الذين كانت لهم نقاباتهم الحرفية ذات الطابع الدينى المميز[25].

إن من يقرأ مؤلفات الغزالى على سبيل المثال سوف يلاحظ كيف جمع الرجل بين العلوم الشرعية والعلوم العقلية الموجودة في عصره، وكذلك من يقرأ مؤلفات ابن سينا سوف يدرك كيف جمع هذا العالم بين ثقافة العصر الشرعية والعلمية في نفس الوقت وقسى على ذلك ثقافة رجل تاجر رحالة مثل " ابن حوقل "، إنهم جميعا قد نهلوا من بحر العلوم والمعارف التى أتاحها لهم التعليم الإسلامى بنظرته الشاملة إلى طبيعة العلم

والمعرفة. وبذلك نجى التعليم الإسلامى من أن يكون مجرد تعليم من أجل المهنة Career Education يفصل بين الطبقات الاجتماعية بعضها بعضا ويضخم شعورها بذاتها ويحرمها من النمو المتكامل للشخصية الإنسانية كما يفعل التعليم المعاصر عندما يغلب عليه الطابع المهنى الضيق الذى تشكو منه أغلب الدراسات التربوية المعاصرة[26].

طلب العلم فريضة على مسلم ومسلمة :

لما كانت كل العلوم والمعارف وفق التصور الإسلامى توصل إلى الله على اختلاف أنواعها واختلاف مصادرها، فقد كانت مطلبا عاما للذكور والإناث معا كل وفق ظروفه وقدراته وحاجاته الخاصة، ولقد اندفع المسلمون رجالا ونساءً يحصلون العلم، وكما برز أسماء علماء وأدباء وشعراء وفقهاء من الرجال، فقد ظهر أسماء عالمات وأديبات وشاعرات وفقيهات من النساء في عصور الازدهار الإسلامى[27] . ويكفى أن نذكر هنا أن عالما واحدا مثل ابن حزم القرطبى يعترف لهن بالفضل العلمى عندما يقول : "ولقد شاهدت النساء وعلمت من أسرارهن ما لا يكاد يعلمه غيرهن، لأنى ربيت في حجورهن ونشأت بين أيديهن ولم أعرف غيرهن ولا جالست الرجال إلا وأنا في حد الشباب وحين تبقل وجهى، وهن علمننى القرآن وروويننى كثيرا من الأشعار ودربننى في الخط[28]. وعموما فإننا لن نجد في تعاليم الإسلام نصا واحدا يحرم المرأة من طلب العلم والتعليم، ولم يسرد التاريخ الإسلامى حادثة واحدة حرمت فيها المرأة من التعليم بدعوى أن الإسلام يمنعها من ذلك، وكل ما أثاره الفقهاء المسلمون من قضايا حول تعليم المرأة إنما هى من القضايا التى ما تزال حاليا تثار حتى في أكثر الدول تحضرا وتقدما مثل : ما هو الأفضل والأنسب للفتاة : التعليم المختلط Co - Education أم التعليم المتصل Separate Education وهل تتعلم المرأة نفس علوم الرجل أم يجب أن تراعى الوظيفة الاجتماعية والدور النوعى لكل جنس عند وضع المنهج ؟ إلى غير ذلك من القضايا التى لا تمس حق المرأة في التعليم وإنما تمس تنظيمه وأشكال هذا التنظيم[29].

جودة النظام التعليمى الإسلامى :

ورغم ما وصلت إليه نظم التعليم المعاصرة من تنوع في بناه، وتداخل في تلك البنى مما يمكن أن يطلق عليه النظم التعليمية المفتوحة Open systems وهى في العادة من النوع الذى ليس له بداية معلومة أو نهاية محددة، وهى في نشاطها لا تتطلب التحكم

الخارجى وإنما تتضمن في ذاتها قوى الضبط الداخلى كما أنها عادة تكون في تغير مستمر[30] إلا أننا عندما نقرأ عن التعليم الإسلامى في أى عصر من عصوره، فلن نجد هناك أية حدود أو قيود رسمية تحد من حركته، فالطالب يبدأ تعليمه عندما يريد وفى السن الذى يريد، ويظل ينهل من العلوم والمعارف كما يشاء وينتقل بين حلقات العلم هنا وهناك، وقد يترك بلده إلى مكان آخر في طلب العلم، إذ لا يفرض عليه علوم محددة لابد أن ينتهى منها في سنوات معلومة وفى مكان محدد بل يمضى الطالب في تعلمه بقدر ما يتمكن في العلم، وقد تأخذ صورة هذا التمكن أن يعطيه شيخه إجازة في علم أو أكثر من العلوم، أو أن يصبح صاحب حلقة من الحلقات إلى غير ذلك من صور التمكن في العلم .

وقد نجد الطالب وقد وصل إلى " الأستاذية " في علم من العلوم بينما يجلس مجلس التلميذ في علم آخر، وقد يتابع دروسه في المسجد ثم ينتقل إلى المرصد أو البيمارستان، وقد يغادر وطنه إلى مكان آخر وهكذا بدون قيود إلا قيد العلم وحبه والإقبال عليه، والعلماء لا يقلون حرية عن الطلاب، فهم الذين يحددون المناهج المقررة ووقت الدراسة بعد صلاة الفجر أو في منتصف النهار أو في آخره، وعدد المحاضرات التى يعطونها : مرة يوميا أو مرتين أو ثلاث مرات ... الخ، وهم الذين يعطون الطلاب إجازتهم العلمية، وإدارة التعليم إدارة تلقائية عن طريق " ناظر الوقف " أو من ينال ثقة الناس في إدارته، والجو العلمى جو روحى إسلامى يقوم على المودة والحب بين الأساتذة والطلاب، والأساتذة والطلاب بعضهم بعضا تحكمهم جميعا آداب الإسلام وأخلاقه دون حاجة إلى أداة من أدوات الضبط الخارجى، ولن نقرأ قليلا أو كثيرا عن التربية الإسلامية إلا وأعجبنا بهذا الجو الديمقراطى السمح وتلك الحرية العلمية الكاملة التى تمتع بها الطلاب والمعلمون في عصور ازدهارنا الإسلامية، وهى حرية قلما يستطيع أن يتمتع بها الطلاب والمعلمون في عصورنا الحديثة في ظل نظم تعليمية تحد من حرية الطالب والمعلم في كثير من الأمور[31].

جودة التعليم بذيوعه ونشره ومجانيته :

لقد ركز في الحس الإسلامى أن " التعليم والتعلم " لا يمكن أن يكون مجرد حرفة أو مهنة بل هو أصلا عبادة وتقرب إلى الله . وكما أن العالم في الإسلام ينبغى عليه أن ينفر

للتعلم ويسعى إلى التزود من العلوم والمعارف، فإنه من الواجب عليه أيضا أن ينصرف إلى تعليم الآخرين، ذلك أن " من كتم علما عن أهله ألجمه الله بلجام من النار يوم القيامة " وقد عاقب الله علماء بنى إسرائيل على كتمان العلم، ثم إن النبى صلى الله عليه وسلم قال: " رب مبلغ أوعى من سامع " وبذلك كان من الواجب على العلماء أمرين أن يتزودوا من العلم، وأن يبلغوا هذا العلم وينشروه بين الناس وإلا تعرضوا للعقاب. لذلك فقد قام " علماء الإسلام " دائما بهذين الدورين معا : دور طلب العلم والحرص على التزود منه، ودور نشر العلم بين الناس على أوسع نطاق ممكن عن طريق المؤسسات التربوية الإسلامية المتعددة، واعتبروا ذلك واجبا شرعيا وليس وجها من وجوه الكسب، لذلك رأينا عالما مثل أبى حنيفة النعمان " يرى أن أخذ الأجر على تعليم القرآن يعد حراما لأنه يحول القرآن إلى سلعة، أما أخذ الأجر على تعليم أصول الدين والفقه فإنه يفقد الناس الثقة بالعلم، ولقد كانت هذه هى وصية الإمام إلى تلميذه أبى يوسف "[32]. حتى عندما تغير الحال وتساهل العلماء في جواز أخذ الأجر على التعليم اشترطوا لذلك شروطا تؤكد على " الوظيفة الاجتماعية " للعلماء وضرورة تفرغهم لهذا العمل وحرصهم على نشره وذيوعه بين الناس .

جودة التعليم باهتمام العلماء بحاجات الأمة :

إن العالم في الإسلام كان يطلب منه اجتماعيا أن لا يكتفى بمجرد تبليغ العلم بل كان يتوقع منه أن يقوم بواجب الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر مهما كانت الصعوبات التى يمكن أن يتعرض لها، وكان العالم يستمد قوته من علمه الغزير المقنع، ومن استقلاله المادى عن السلطة والسلطان، إذ كانت أوقاف التعليم تكفى في الغالب العلماء والطلاب وتغنيهم عن ذلك، وقد باشر العلماء المسلمون على مر العصور دورا قياديا في حياة شعوبهم، ولن نقرأ كتابا من كتب التراث إلا وجدنا به حديثا عن علاقة العلماء بالسلطة وما ينبغى أن تكون عليه من ووع وأمر بمعروف ونهى عن منكر[33]، ولقد توسعت دائرة الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر باستمرار حتى شملت أمور السياسة والاقتصاد والاجتماع ... الخ، إذا لم يكن العالم مطالبا بأن يقتصر توجيهه على الأمور الدينية بالمعنى الضيق للدين كما هو شائع معروف عن " التربية الإسلامية " و " علماء الإسلام "، بل لقد شمل اهتمام العلماء أمورا سياسية تتعلق بتصرفات الحكام وما يجوز

لهم وما لا يجوز، وأمورا اقتصادية تتعلق بالحرف والصناعات وأخلاق المهنة ومدى إتقان الحرفة ومراقبة البيع والشراء في الأسواق وأمورا اجتماعية تتعلق بالعلاقات الاجتماعية والعادات والتقاليد ... الخ .

ولذلك لم يكن غريبا أن نجد شيخا مثل الشيخ محمد سعيد القاسمى وابنه جمال الدين في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين يضعان كتابا اسمه "قاموس الصناعات الشامية" يعددان فيه الحرف في الوقت الذى كانت البواخر الأجنبية على بعد قليل منهما تفرغ على أرصفة مرفأ بيروت الصنائع المستوردة، إدراكا منهم لخطوات الغزو الاقتصادى للعالم الإسلامى[34]، وستظل تلك سمة العلماء الحقيقيين عبر العصور الإسلامية، أن يدركوا حاجات أوطانهم والمخاطر التى تقترب منها وأن يقوموا بواجب الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، وبدون ذلك فلا جودة يمكن أن تكون للتعليم .

جودة التعليم بتعدد مؤسساته وكثرتها وسهولة الانتفاع بخدماتها :

لقد ترتب على كون أن النظام التعليمى الإسلامى في نشأته كان نظاما شعبيا تلقائيا تلبية لحاجة دينية هى أن يتفقه الناس في أمور دينهم ثم تحولت تلك الحاجة إلى " خدمة اجتماعية "، يقوم بها الناس أنفسهم عن طريق التضامن فيما بينهم لتقديم تلك الخدمة لأبنائهم، أن حافظ هذا النظام على شعبيته، حتى عندما ساعده الحكام والوزراء وغيرهم من رجال السلطة فيما بعد. ونتج عن ذلك أن مؤسسات هذا النظام لم تأخذ شكلا واحدا جامدا بل تعددت أشكاله ومؤسساته بتعدد الأهداف الشعبية المرجوة من وراء كل مؤسسة تعليمية، فهناك " الكتاتيب " لتحفيظ القرآن ومعرفة أساسيات الدين الإسلامى[35]، وهناك المسجد الجامع لدراسات أكثر تعددا وتعمقا[36]، وهناك المدرسة أو الكلية وهى دراسة أكثر تخصصا وتحديدا وتتطلب تفرغا كامل Full time student وإقامة وداخلية في المدرسة [37]، وهناك البيمارستانات لتلقى العلوم الطبية، والمراصد لتلقى علوم الفلك[38]، إلى غير ذلك من المؤسسات التربوية العديدة [39]، التى أفرزتها الحاجات الجماهيرية ودعمتها عن طريق الأوقاف المتعددة ورعتها الحكومات الإسلامية عن طريق الدعم المادى والاعتراف المعنوى بنفوذ أساتذتها وطلابها.

ولن نجد مدينة إسلامية أو قرية من القرى إلا ووجدنا فيها لونا من ألوان هذا التعليم يتناسب وحاجات أفرادها يوفره أهل " جماعة القرية " كما يقول الفقهاء، ويكفى

أن ننقل هنا ما ذكره أحد الباحثين أنه حتى في قمة عصور الضعف والركود الثقافى في القرن الثامن عشر الميلادى فإن بلدا إسلاميا كمصر لم توجد بها قرية واحدة إلا وبها مؤسسة تعليمية على الأقل لتعليم الأطفال[40]، هذا بجوار العدد الضخم من "المساجد الجامعية" الموجودة في أكثر المدن المصرية كأسيوط ودمياط ودسوق والفيوم وجرجا والمحلة والمنصورة ومنوف ورشيد وطنطا والإسكندرية والجيزة وقليوب وقنا وقوص .... الخ، حيث يقدم لونا آخر من ألوان التعليم الأعلى المتخصص[41] . أى أن التعليم الإسلامى بذلك لم يكن حكرا على أبناء المدينة بل كان بطبيعة نشأته متاحا لأبناء القرية والمدينة معا، وأهم من ذلك فإن هذا التعليم المتاح لم يكن معزولا عن حاجات القرية ومطالبها كما يوسم التعليم المعاصر بعزلته وعدم تفاعله مع مطالب القرية وحاجاتها[42].

المشاركة المجتمعية كأحد مظاهر جودة التعليم الإسلامى :

كذلك فقد ترتب على كون أن النظام التعليمى في نشأته كان نظاما شعبيا تلقائى النشأة أن تعددت صور المشاركة الشعبية في تمويله وإدارته، إذ تعددت الأوقاف الأهلية على التعليم وازدادت مواردها بازدهار الحياة الثقافية والاقتصادية للعالم الإسلامى، حتى شملت تلك الأوقاف والمحبوسات الدكاكين والبيوت والأرض والمستشفيات ... الخ، وبذلك استطاعت تلك الموارد المالية الوفيرة أن تقدم الخدمات المتعددة للعلماء والطلاب مثل أمور الطعام والشراب وأمور الإقامة والسكن وأمور العلاج والرعاية الطبية الشاملة وأمور اللباس وأمور المواصلات (توفير دابة للعالم) والخدمات المكتبية... الخ[43]، ولن نطالع قليلا في وثائق الأوقاف الإسلامية المتصلة بأمور الخدمات التعليمية إلا أدهشنا ما تمتع به العالم والمتعلم في العالم الإسلامى من خدمات تفرغه تفرغا كاملا للعلم والتعليم . وأدركنا سر حديث كتب الفقه كثيرا عن تلك الأوقاف وكل ما يتصل بها من قضايا .

لقد تناولت تلك الكتب قضايا مثل : ضرورة أن يتفرغ العالم والمتعلم كاملا للعلم حتى يستحقا الأخذ من الأوقاف، وأنه لا يجوز لهما الانشغال عن العلم حتى بالعبادة، وأنه إذا اشتغل أحدهما بغير العلم قطعت عنه "الجراية" أى لم يأخذ من الأوقاف شيئا[44]. وضرورة أن يظل الطالب ملازما للمؤسسة التعليمية ولا يخرج منها إلا

لضرورة ليستحق الطعام والتسهيلات المقدمة له من الأوقاف، ومثل هل يجوز نقل أموال الأوقاف من جهة إلى جهة أخرى، ومثل هل من الأفضل أن يضع الفرد ماله في إنشاء وقف جديد أم في تدعيم وقف قائم، وهل يجوز تحويل فائض وقف ما أو وفره لسد العجز في وقف آخر ؟ إلى غير ذلك من قضايا أوقاف التعليم[45]. وبلغ مقدار اهتمام الفقهاء برعاية طلاب العلم حتى الأغنياء منهم أن ناقشوا قضية : هل يجوز أن يأخذ الطالب الذى له والد غنى من الأوقاف إذا تفرغ للعلم أم لا، اعتمادا على الأخذ من مال أبيه الغنى ؟ ورأوا أن الطالب إذا بلغ ولم ينشغل بأى صنعة أو حرفة إلا العلم جاز له أن يأخذ من الأوقاف لأنه بالبلوغ " قد خرج عن حد وجوب نفقته على أبيه، وقد يعطيه أبوه ما يشترى به دفاتر وكتبا ولكن هذا لا يحرمه حقه في الحبس[46]. وكلما قرأنا أكثر وأكثر في حجج الأوقاف وآراء الفقهاء حول هذا الموضوع كلما اكتشفنا أبعادا جديدة للمشاركة الشعبية في أمور التعليم .

ولم تقتصر المشاركة الشعبية على تمويل التعليم بل امتدت للإشراف عليه ولإدارته بعيدا عن تأثير الحكومة وتدخل السلطات الرسمية، فقد أفرز التعليم الإسلامى نظامه الإدارى الخاص به، فأهل القرية أو أهل المسجد الذين يعينون هيئة التدريس والقائمين على إدارة المسجد أو المدرسة أو البيمارستان .... الخ، وغالبا ما يتم تعيين هؤلاء عن طريق التدرج الاجتماعى أى على أساس ما يعرف عنهم من العلم والتقوى، أساسه الثقة المحضة والاختيار التلقائى، وبذلك لم تكن الإدارة التعليمية في التعليم الإسلامى خاضعين لاستيفاء شروط معينة تتطلبها السلطة، بل كانوا يختارون اختيارا طبيعيا من بين أكثر الطلاب إقبالا على العلم وتفرغا له وإخلاصا في خدمته .

وفارق كبير بين نظام إدارى يقوم على القيادات التلقائية الشعبية في الإدارة وفى تقديم الخدمات العامة Public Service (النظام الإسلامى) ونظام آخر يقوم على القيادات القانونية الرسمية التى تتدخل السلطات في تنصيبها ومن ثم يكون لها يد في توجيهها وتبديلها (النظم التربوية المعاصرة) [47]، من هنا فإن دراسة المشاركة الشعبية كأحد مظاهر الجودة لابد أن تستدعى " الروح الإسلامى " التى حركت الناس لتلك المشاركة سواء في التمويل أو الإدارة وهو ما لا يتوافر إطلاقا لدعوات الجودة الشاملة وفقا للمنظور الغربى

جودة العالم والمتعلم :

لا يملك أى قارئ منصف إلا أن يعجب بالأداء العلمى المتميز للعلماء المسلمين، سواء قسنا ذلك بعدد الساعات التدريسية أو عدد المؤلفات والتجديدات العلمية أو المشاركة في تطوير المجتمع الإسلامى. فقد قضى هؤلاء العلماء معظم أوقاتهم مع طلابهم في المؤسسات التربوية المختلفة : المسجد، الكتاب، المدرسة، البيمارستان، المرصد..إلخ بالإضافة إلى ذهاب الطلاب إلى منازلهم – العلماء – لمزيد من الدراسة والمناقشة والملازمة، ويعطينا عبد اللطيف البغدادى صورة من ذلك بقوله : "وكانت سيرتى في هذه المدة – مدة إقامته في مصر – أن اقرئ الناس بالجامع الأزهر من أول النهار (بعد صلاة الفجر مباشرة) إلى نحو الساعة الرابعة (بعد صلاة الفجر بأربع ساعات) ووسط النهار يأتى من يقرأ الطب وغيره . وآخر النهار أرجع إلى الجامع الأزهر ويقرأ قوم آخرون، وفى الليل اشتغل مع نفس.[48]

ويندر أن نجد علاقة بين الطالب وأستاذه تقترب من تلك العلاقة التى كانت بين الطالب وأستاذه في العصور الإسلامية الزاهرة، فقد كان الأستاذ يجرى طلابه مجرى بنيه، وكان الطلاب يكرمون أساتذتهم بل ويفخرون بأنهم تلامذة فلان، وعندما نقرأ كتب التراجم المختلفة نشعر أننا أمام "مدارس علمية وأدبية وشرعية" تدور حول الأستاذ كمحور أكثر مما تدور حول المؤسسة التى يتخرج منها الطالب . فالعالم ينسب إلى أساتذته فلان وفلان، وفى نفس الوقت يذكر تلاميذ هذا العالم "وكان من تلاميذه" فلان وفلان"، فنحن أمام مدارس علمية وأدبية وشرعية بالفعل، ومما لا شك فيه أن وجود مدارس علمية وأدبية وشرعية ممتدة يدل على أداء علمى وأكاديمى متميز .

أما عن غزارة الإنتاج العلمى والفكرى لأساتذة التعليم المسلمين كأحد مؤشرات الجودة، فهى غزارة تدعو للإعجاب، خاصة إذا تذكرنا الأعباء التدريسية الضخمة التى حملها هؤلاء العلماء، ومازلت أتذكر دهشتى بعد تسجيلى لرسالة الماجستير عن "الآراء التربوية في كتابات ابن سينا" عندما وجدت أن الرجل له أكثر من مائة وخمسين مطبوعا ومخطوطا شملت معظم فروع العلم في عصره حتى الشعر، وقد أحصى الأب قنواتى تلك المؤلفات[49]، وقس على ابن سينا إنتاج غيره من أساتذة التعليم الإسلامى .

يضاف إلى تلك الغزارة العلمية الدور المتميز الذى قام به هؤلاء العلماء في الانفتاح على كل ثقافات عصرهم، وترجمة جميع العلوم والمعارف إلى العربية، ثم تجاوز مرحلة الترجمة إلى مرحلة الإبداع والأستاذية في خلال جيلين أو ثلاثة : جيل الترجمة، وجيل الإقلاع، وجيل الإبداع . وهو عمل حضارى عظيم إذا قيس بأى معيار علمى للجودة، نعم كان وراء ذلك نظام سياسى قد اتخذ قرار التعريب وجمع جميع الكتب من كافة أنحاء العالم ودفع وزن الكتب المترجمة والمؤلفة ذهبا، ولكن لولا إرادة هؤلاء العلماء القوية واعتزازهم بلغتهم وتمكنهم فيها، لما تم ذلك الحدث الحضارى الهائل[50]، وكما كان العلماء كان الطلاب في جدهم واجتهادهم، وإقبالهم على العلم، وحسن علاقتهم بزملائهم وأساتذتهم واعتزازهم بمؤسساتهم التعليمية وحفاظهم عليها يحركهم نحو ذلك كله " روح إسلامى " يحترم العلم والعلماء ونظام سياسى واجتماعى يوفر لهم كل ميسرات العلم والتعليم[51].

جودة المبنى التعليمى :

تحرص الدراسات التى تتناول الشروط الواجب توافرها في المبنى المدرسى أن تلفت النظر إلى أهمية موقع ومساحة المبنى والشروط الصحية اللازمة لمرافقه وأثر ذلك على جودة العملية التعليمية، وترجع أهمية جودة المبانى التعليمية إلى أنه " فضلا عما لها من تأثير جيد على صحة شاغليها من تلاميذ وموظفين فإنها تعتبر مثلا يحتذى للحياة الصحية، فالحياة الصحية المدرسية تجربة واقعية متكررة تؤدى إلى تكوين العادات الصحية وتربى النشئ على النواحى المعيشية السليمة[52]، ولاشك أن كل ما يرد في المراجع العربية والأجنبية حول جودة المبانى المدرسية هى من الأمور التى ينبغى أن نستفيد بها عند التخطيط لمدارسنا ومؤسساتنا التعليمية، إلا أن استفادتنا من ذلك كله لا ينبغى أن يكون على حساب تجاهل تراثنا التربوى في هذا المجال . فقد اهتم المسلمون في عصور ازدهارهم أن يوفروا لمبانيهم التعليمية كل الشروط الصحية والجمالية التى تجعل تلك المؤسسات أكثر فاعلية سواء كانت مساجد أو مدارس أو بيمارستانات ... الخ .

وتتحدث المراجع الإسلامية عن الميضأة بالقرب من المساجد للتوضئة منها، والشماسات " ظلة خشبية " تقام فوق الأبواب والنوافذ لتحمى الداخل إليها من الشمس والمطر ولتضيف إليها عنصرا زخرفيا جماليا، والفسقيات المملوءة بالمياه وسط المسجد أو

المدرسة لتلطيف حرارة الجو أو خشية أن يحدث حريق في الليل، والحمامات للاستحمام والمطابخ للطهى والساعات لمعرفة الوقت وتزيين المبانى واللوحات القرآنية تحلى العمد والجدران بزخارفها الجميلة والشبابيك النحاسية ذات الأشكال الهندسية الرائعة.[53]

ويطول بنا الحديث لو ذهبنا نستقصى مظاهر الجمال وأسباب الصحة التى وفرها المسلمون في معاهدهم الدراسية، والمؤسف أن كتب التربية الحالية التى تتناول المبانى الدراسية تكاد تخلو من الحديث عن هذا الجانب الهام مما يعطى انطباعا للدارس أن مثل هذه الأمور إنما هى من نتاج العصر الحديث ولم يكن للمسلمين كثير اهتمام بها، وهذا يتطلب القيام بدراسات تظهر الجانب الجمالى والصحى في المبانى المدرسية في العصور الإسلامية .

جودة المناهج التعليمية وشمولها :

وتعطينا كتب تصانيف العلوم عند المسلمين "كإحصاء العلوم" للفارابى و "مفاتيح العلوم" للخوارزمى، و "الفهرست" لابن النديم، و "مصباح السعادة ومفتاح السيادة" لطاش كبرى زاده، و "مقدمة ابن خلدون" لابن خلدون وغيرها[54]، صورة لثراء تلك المناهج وكيف أنها تسبق معارف عصرها عند غيرهم من الأمم، كما تعطينا فكرة عن العلوم العديدة التى كان على طلاب العلم أن يختاروا من بينها ما يشاءون، لقد قدم علماء المسلمين تلك التصانيف كأدلة علمية لطلابهم يوضحون فيها مواد التخصص المختلفة وفكرة موجزة عن كل علم وأشهر الدراسات التى كتبت في كل علم على حدة، واستحثوا طلاب العلم على أن يختاروا من العلوم ما يحبون، وكان يبدأ بالعلوم المهمة أولا، فالأقل أهمية وهكذا، لأن العمر الإنسانى محدود والعلوم كثيرة .

وقد أقبل الطلاب على تلك العلوم مؤمنين بأن فوق كل ذى علم عليم، وأن طلب العلم من المهد إلى اللحد، ولم يكتفوا في لطبهم للعلم بالنظرة التخصصية الضيقة والتى تكتفى بالتخصص في الموضوع الواحد أو الفرع الواحد من العلم دون الاهتمام بغيره من العلوم والمعارف . تلك المعرفة التخصصية الضيقة التى أنتجت لنا "العالم المتخصص ذو البعد الواحد" والتى سخر منها أحد العلماء بقوله : "إنها معرفة الأكثر والأكثر عن الأقل والأقل"، وحتى قال آخر : "مازال يتخصص ويتخصص حتى تخصص في اللاشئ"

إن قراءة سريعة في تراجم العلماء المسلمين على اختلاف ما اشتهروا به من تخصصات، تؤكد أنهم كانوا من أصحاب التخصص الواسع، فرغم اشتهار أحدهم بالفقه أو الأدب أو الفلسفة أو الكيمياء ... الخ إلا أنه يندر من بينهم من قصر اهتمامه على العلم الذى اشتهر به وحده، بل دائما اتسعت دائرة اهتمامهم العلمى لتشمل دراسات مصاحبة في الطبيعة والسياسة والأخلاق والفلك ... الخ، ويخطئ براون وغيره من الدراسين عندما يرجع ذلك إلى أن جملة العلوم والمعارف في العصور الإسلامية لم تكن حينئذ من الضخامة بحيث تتحدى قدرة شخص واحد على الاستيعاب[55]، ذلك أن كتب تصانيف العلوم الإسلامية التى سبق الإشارة إليها تؤكد تهافت هذا القول، والأقرب إلى الصواب هو أن يكون نظام التعليم الإسلامى الذى يقوم على حب العلم وتقديسه من ناحية، وحرية الطالب في طلب العلم دون تقييده بمراحل وسنوات دراسية محددة، وحريته في التنقل والرحلة في طلب العلم، يضاف إلى ذلك التسهيلات المادية والمعنوية التى توفرت لطلاب العلم في عصور الازدهار الإسلامى[56]، أن يكون ذلك كله من أسباب الفحولة العلمية " و الموسوعية الشمولية التى امتاز بها علماء المسلمين في تلك الفترة على اختلاف تخصصاتهم، وهى فحولة تشهد بها غزارة مؤلفاتهم، وكثرة طلابهم، ونوعية الحياة العلمية التى عاشوها، والأثر العلمى والحضارى الذى تركوه من بعدهم .

هدى الإسلام المعاصر في الجودة الشاملة في التربية :

كانت هذه هى بعض مبادئ الجودة الإسلامية في التربية، وبعض تطبيقات تلك الجودة، ويكفى أن هذه التربية قد أنتجت لنا تلك الحضارة السامقة التى نعم بها البشر لقرون طويلة، وحققت لأصحابها ولغيرها من الأمم والشعوب التقدم العلمى والأخلاقى والحضارى . ولولا الفساد السياسى وما ترتب عليه من ضعف اقتصادى ومن توالى الغزوات والحروب من الخارج تحركها الأطماع الاستعمارية في بلاد المسلمين لما ضعف هذا التعليم وفقد عناصر جودته، ولما وصل المسلمون إلى ما وصلوا إليه اليوم من فرقة وضعف وتردى في جميع مجالات الحياة .

وإذا كنا اليوم نتطلع إلى نهضة تربوية حقيقية، وندعو إلى جودة تعليمية تستطيع أن ترفعنا من جديد إلى مصاف الدول المتقدمة والمتحضرة فإنه من الخطورة بمكان أن نحاول

ذلك بعيدا عن تعاليم إسلامنا متجاهلين لتراثنا التربوى بكل ما يحفل به من مبادئ وتطبيقات تربوية رافعة، ولعل هذا التجاهل لدور الإسلام وتعاليمه في تحقيق الجودة الشاملة للتعليم إنما هو جزء من ظاهرة عامة فشت بين الباحثين في العالم الإسلامى عندما تجاهلوا الإسلام وتعاليمه في بحوثهم ودراساتهم المختلفة سواء في ميادين السياسة والاقتصاد والاجتماع والتربية والعلوم والطب ... الخ، بحيث بدت دراساتهم مقطوعة الصلة بالإسلام وتعاليمه الحضارية عبر العصور، ونتج عن ذلك أثران مدمران على الحياة العلمية والتعليمية لدى معظم شعوب العالم الإسلامى .

الأثر الأول : في غيبة الإسلام وتعاليمه وتوجيهاته وعطائه الحضارى عن معظم نواحى الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية واقتصار دور الإسلام حاليا على الجانب العقائدى والأخلاقى وأمور العبادات، تعمق الشعور لدى الباحثين والدارسين بأن الإسلام مجرد دين كغيره من الأديان، وليس دينا ودنيا، أو دينا وحضارة. وتربت الأجيال من الطبقة المثقفة ورجال العلم والبحث على هذا الشعور الخاطئ بالمعيار العلمى المجرد .

الأثر الثانى : أن تجاهل "العقل المسلم" أو الباحث المسلم للإسلام وتعاليمه وتوجيهاته وعطائه الحضارى في مجال تخصصه ودراسته قد جعل معظم تلك الدراسات مجرد أصداء للدراسات الأجنبية وحرمته من فرصة الأصالة والابتكار، وبدلا من أن يبدع "الباحث المسلم" في مجال تخصصه وأن ينقد ويطور ما وصل إليه الغير من معارف، إذ به في الغالب يكتفى بمجرد الاقتباس والترجمة أو التقليد والمتابعة والمسايرة، لذا فقد فقدت معظم تلك الدراسات والبحوث ذاتيتها الإسلامية وغرقت في بحور الغير وثقافتهم وأيديولوجيتهم وفلسفتهم في الحياة، مما جعل "العقل المسلم" عاجزا طوال الفترة السابقة عن إبداع حضارته وثقافته الخاصة به والمناسبة لتطور مجتمعاته وتقدمها[57] .

ولعل تلك الدراسة وأمثالها أن تكون محاولة متواضعه في هذا الاتجاه الذى يهدف إلى إظهار كيف يمكن استخدام التعاليم والمبادئ الإسلامية وتطبيقاتها التربوية عبر عصور الازدهار الإسلامى كدوافع لجودة التعليم في عالمنا العربى والإسلامى، وكأداة لإيجاد تعليم إسلامى حقيقى يحقق للأمة أهدافها في الاستخلاف والعبادة والعمران .

ولاشك أن تلك الدراسة تغفل الكثير من التفاصيل وتحتاج إلى مزيد من الوقت والبحث وتعاون جهود الكثير من الدارسين والباحثين في مجال جودة التعليم من منظور إسلامى لتزداد وضوحا وعمقا وتأخذ صورتها العلمية الدقيقة والشاملة، وهذا ما نأمل أن تغطيه دراسات قادمة منا أو من غيرنا بإذن الله.

مراجع البحث ومصادره :

1) فى ضرورة تأصيل مفاهيمنا التربوية راجع :

- عبد الرحمن النقيب : **المنهجية الإسلامية في البحث التربوى نموذجا النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربى، القاهرة، 2004، ص ص 103 – 114 .
- بدرية صالح الميمان : **نحو تأصيل إسلامى لمفهومى التربية وأهدافها، دراسة في التأصيل الإسلامى للمفاهيم**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، 1422 هـ.

2) Edward Salls : **Total quality management in Education** , Kogan Paul , Management Service , London , P . 21 .

3) فريد زين الدين : **المنهج العلمى لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية**، القاهرة، دار الكتب، 1996، ص36 .

4) جمهورية مصر العربية : وزارة التربية والتعليم : **مشروع إعداد المعايير القومية : المعايير القومية للتعليم في مصر**، ثلاثة مجلدات، 2003م .

5) محمد توفيق ماضى : **إدارة الجودة – مدخل النظام المتكامل**، القاهرة، دار المعارف، 1995، ص 32 وما بعدها .

6) عبد الرحمن النقيب : **التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمى الجديد**، دار الفكر العربى، 1997، ص 23 وما بعدها .

7) عمر بهاء الأميرى : **الإسلام وأزمة الحضارة الإنسانية المعاصرة في ضوء الفقه الحضارى**، مؤسسة الشرق الأوسط للنشر والترجمة، الدوحة، قطر، 1983، ص 22.

8) حيدر عبد الكريم الغدير : **المسلمون والبديل الحضارى**، المعهد العالى للفكر الإسلامى، هيرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1992، ص ص15 – 16.

9) فى الفرق بين أهداف التربية الإسلامية وأهداف التربية الغربية راجع : عبد الرحمن النقيب : **المنهجية الإسلامية في البحث التربوى نموذجا : النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص ص 106 – 108.

10) محمد فؤاد عبد الباقى : **معجم ألفاظ القرآن الكريم**، مادة صلح .

11) السيوطى : **الجامع الصغير**، ج1، أخرجه البيهقى .

12) صحيح مسلم : **كتاب الأمان**، ج1، ص 69 .

13) صحيح البخارى : **كتاب الإيمان**، ج1، ص 20 .

14) محمد فؤاد عبد الباقى : **معجم ألفاظ القرآن الكريم**، مادة "عمل" .

15) عبد الرحمن النقيب : **بحوث في التربية الإسلامية**، الكتاب الثانى، دار الفكر العربى، القاهرة، 1984، ص 11 وما بعدها .

16) محمد فؤاد عبد الباقى : **معجم ألفاظ القرآن الكريم**، مادة "حكم"

17) صحيح البخارى : **كتاب العلم**، مرجع سابق، ص 28 .

18) سنن الترمذى : **صفة القيامة**، ج4، ص 529 .

19) صحيح البخارى : **كتاب الآداب**، مرجع سابق، ج8، ص 12 .

20) الغزالى : **إحياء علوم الدين**، ج1، البابى الحلبى، القاهرة، 1957، ص 13 .

21) عفاف إبراهيم الدباغ : **المنظور الإسلامى للطبيعة الإنسانية**، محاضرة بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية للبنات، الرياض، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، القاهرة، 1411 هـ / 1991م، ص 23 .

22) فى معنى العبودية راجع :

- ابن قيم الجوزية : **مدارك السالكين في منازل إياك نعبد وإياك نستعين**، تحقيق محمد حامد الفقى، دار الكتاب العربى، بيروت، 1972 .
- يوسف القرضاوى : **العبادة في الإسلام**، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1981.
- أبو الأعلى المودودى : **المصطلحات الأربعة في القرآن**، دار التراث العربى للطباعة والنشر، القاهرة، 1972 .

23) Seyyed Hossein Naser : **An Introduction to Islamic cosmological doctrines** , Cambridge , U.S.A , 1964 .

- ――――― : **Science and Civilization in Islam** , Cambridge , U.S.A , 1968

24) انظر حديث ابن خلدون عن تلك الصناعات في **مقدمة ابن خلدون**، مطبعة كتاب الشعب، القاهرة، بدون، ص ص 354 – 389 .

25) Gabriel Baer : **Egyptian Guilds in modern times** , The Israel oriental society , Jerusalem , 1964 , PP. 77 – 126 .

26) جون لو : **تعليم الكبار منظور عالمى**، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار في العالم العربى، سرس الليان، 1978، ص ص 325 – 328 .

27) Khalil A. Toth : **The Cintribution of the Arabs to Education**, publications Teachers College , Columbia University , New York , 1926 , PP . 78 – 84.

– سعيد إسماعيل على : **ديمقراطية التربية الإسلامية**، دار الثقافة، القاهرة، 1974، ص ص 54 – 66 .

28) محمد عبد الحميد عيسى : **تاريخ التعليم في الأندلس**، دار الفكر العربى، القاهرة، 1982، ص 454 .

29) راجع في ذلك :

- Jacqueline Chaboud : **The Education and Advancement of women** , Unesco , Paris , 1970 , PP . 52 – 53

- Ronald King : **Education** , Longman , London , 1972 , P . 47 .

- John Newson : **The Education of Girls** , Faber and Faber , LTD , London, N.D. P . 159 .

30) فؤاد أبو حطب، آمال صادق : **علم النفس التربوى**، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980، ص 38 .

31) عن بعض جوانب أزمة الديمقراطية في التعليم المعاصر انظر مثلا :

- Anthony Arblaster : **Academic freedom** / Penguin / Penguin Education , LTD , 1974 .

- O'lester Smith : **Government of Education** / Penguin Books / LTD , 1971 .
- David Rubinstein and Colin Stoneman (Editors) : Education for Democracy , Penguin books , LTD , 1973 .

32) أبو حنيفة والمنهج التربوى الإسلامى ص 13، من **أبحاث مؤتمر التربية الإسلامية الذى عقدته جمعية المقاصد الخيرية**، بيروت، 12 – 21 آزار 1981، جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية، بيروت، 1981 .

33) انظر

- الغزالى إحياء علوم الدين، البابى الحلبى، القاهرة، 1957، ج1، ص 58 – 81 .
- ابن الجوزى : **نقد العلم والعلماء أو تلبيس إبليس**، إدارة المطبعة الخيرية، (بدون)، ص ص 117 – 120 .

34) وجيه كوثرانى : "**الإسلام والمركزية الأوربية**"، ص ص 8 –12، من **أبحاث مؤتمر التربية الإسلامية**، بيروت، مرجع سابق .

35) احمد شلبى : **تاريخ التربية الإسلامية**، النهضة المصرية، القاهرة، 1973، ص ص 44 – 75 .

36) المرجع السابق، ص ص 101 – 111 .

37) L . Tibawi : " Origins and Character of Al – madrasah " in the **Bulletin of the school of oriental and African studies** , University of London , vol xxv , 2 , 1962 , PP . 225 – 238.

38) Seyyed Hossein Nasr : **Islamic science , An illistrated study**, World of Islam festival Publishing company , LTD , London , 1976 , PP . 19 – 24 .

39) سعيد إسماعيل على : **معاهد التعليم الإسلامى**، دار الثقافة، 1978 .

40) S.I . Hammad : **The Impact of Europe on Islam viewed in Education**, Ph.D , Thesis in comparative Education , Institute of London , 1952 , P . 64 .

41) J. H .Dunne : **An Introduction to the History of Education in modern** Egypt , Frank Cass , London , 1968 , PP . 19 – 23 .

42) Richard D'Aeth : **Education and Development in the third World** , Saxon house , England , 1975 , PP . 59 – 81

- Joseph S . Szyliowicz : **Education and Modernization In The Middle East** , Cornell University press , London , 1973 , PP . 53 – 60 .

43) راجع نموذجا من ذلك فى: محمد محمد أمين : **الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر**، 1250–1517م، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1980، ص ص 232 – 275.

44) وداد القاضى : نبذة عن المغرب في أواخر القرن التاسع الهجرى في ضوء كتاب المعيار للونشريشى، **مؤتمر التربية الإسلامية**، بيروت، مرجع سابق، ص 30 .

45) المرجع نفسه، ص ص 30 – 44 .

46) المرجع نفسه ص 32 .

47) مصطفى كمال وصفى : **مصنفة النظم الإسلامية الدستورية والدولية والإدارية والاقتصادية والاجتماعية**، مكتبة وهبة، القاهرة، ص ص 451 – 471، ص ص 529 – 546 .

48) راجع :

- محمد عبد الله عنان : **مصر الإسلامية**، مطبعة الخانجى، القاهرة، 1969، ص 132 .
- عبد الرحمن النقيب : **فلسفة التربية عند ابن سينا**، دار الثقافة، القاهرة، 1984 .

49) الأب قنواتى : **مؤلفات ابن سينا**، دار المعارف، القاهرة، 1950، ص ص 30 – 38.

50) نماذج من آراء أساتذة التعليم الأعلى عند المسلمين، في عبد الرحمن النقيب : **التربية الإسلامية رسالة ومسيرة**، دار الفكر العربى، القاهرة، 1990، ص 221 وما بعدها .

51) راجع :

- محمد عبد العليم مرسى : **ميسرات البحث العلمى عند المسلمين**، إدارة الثقافة والنشر، جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1408هـ .

- أحمد محمد إبراهيم فلاته : **آداب المتعلم في الفكر التربوى الإسلامى**، دار المجتمع للنشر والتوزيع، 1993 .
- عبد الرحمن النقيب : المعلم المثالى كما تصوره بعض كتب تراثنا التربوى، **في بحوث في التربية الإسلامية**، الكتاب الأول، دار الفكر العربى، القاهرة، 1983، ص ص 5 – 83 .

52) راجع :

- يحيى هندام، محمد الشبراوى على : **أساسيات الصحة المدرسية**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1964 .
- محمد محيى أحمد حشمت : **الصحة المدرسية والتربية الصحية**، المعهد العالى للصحة العامة بالإسكندرية، بدون .

53) "دور الإسلام وتعاليمه في التخطيط للتربية الصحية في مدارس العالم الإسلامى" في عبد الرحمن النقيب، **بحوث في التربية الإسلامية**، الكتاب الثانى، دار الفكر العربى، القاهرة، 1984، ص 109 وما بعدها .

54) لأخذ فكرة أوسع عن تلك التصانيف انظر : أحمد زكى : **موسوعات العلوم العربية**، المطبعة الأميرية ببولاق، 1889م .

55) إدوارد ج . براون : **الطب العربى**، ترجمة أحمد شوقى حسن، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، 1966م، ص ص 140 – 141 .

56) محمد عبد العليم مرسى : **ميسرات البحث العلمي عند المسلمين**، مرجع سابق .

57) فى تصوير أزمة العقل المسلم المعاصر راجع :

- Kallm Siddiqui : **Towards A new Destiny** , The open press , England , 1974 , PP . 39 – 49 .
- Husain & S . Ashraf , **Crisis in the muslim Education** , Islamic Education series , Hodder and Stoughton & King Abdul Aziz University , Jeddah , 1976 , PP . 7 – 90 .
- Sayyed Hossein Nasr : **Islam and the plight of modern man** , London and New York , 1975 , PP . 20 – 128 .

الباب الثاني

النماذج والتطبيقات

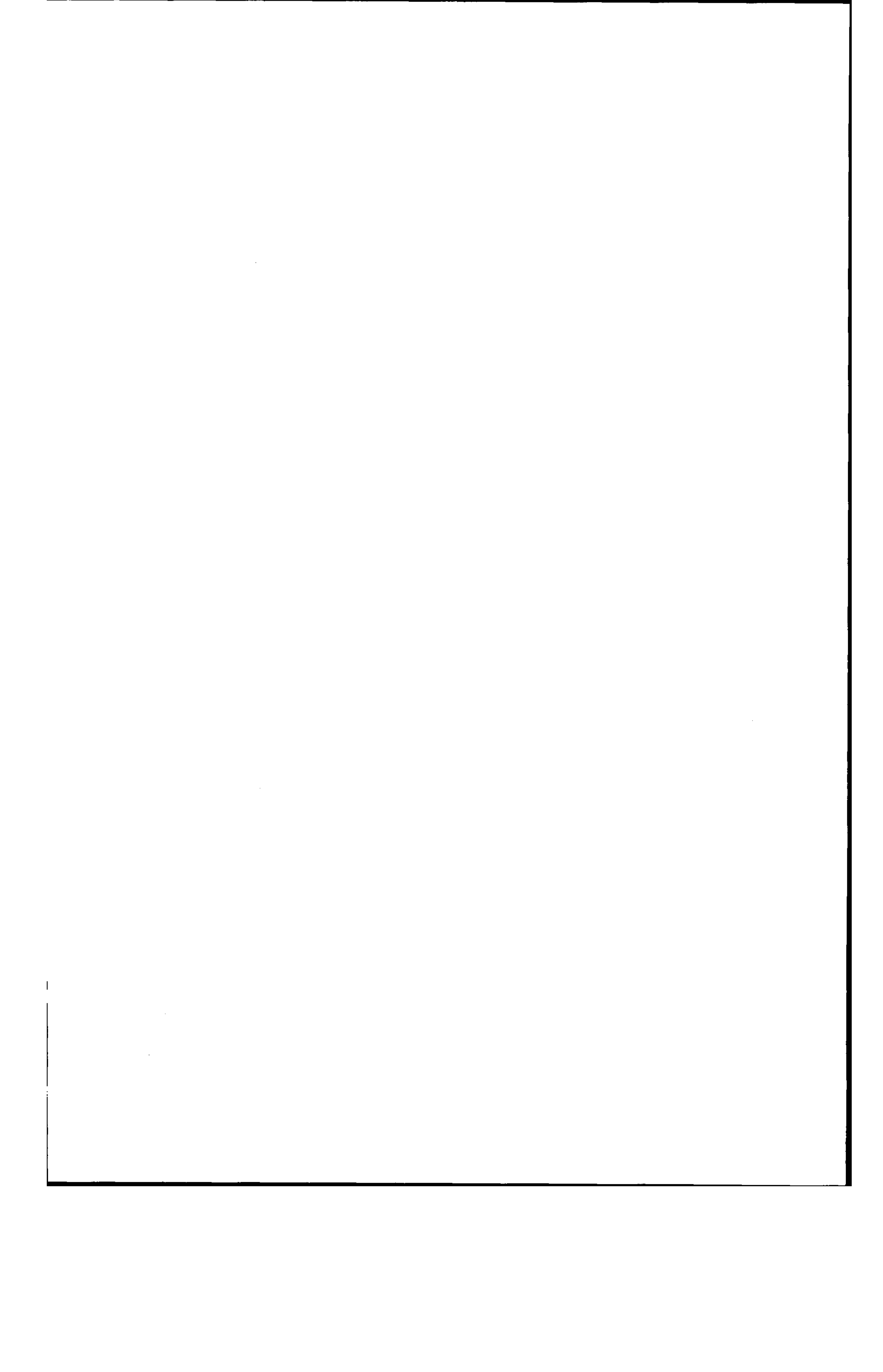
الفصل السابع: التجارب العالمية

الفصل الثامن: الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم التجربة المصرية في التعليم قبل الجامعي

الفصل التاسع: ضمان الجودة والاعتماد التجربة المصرية في التعليم العالي

الفصل العاشر: ضمان الجودة والاعتماد التجربة العمانية في التعليم العالي

الفصل الحادي عشر: تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة



الفصل السابع

التجارب العالمية[1]

مقدمة

إن طبيعة العصر الذى نعيش في سياقه، تؤكد دائماً على "الحرية و الجودة" معاً، ويظهر ذلك في جميع أوجه النشاط الاقتصادى والسياسى والاجتماعى، والتعليم هو أحد هذه النشاطات الرئيسية، وينطبق عليه نفس المبدأ ألا وهو تطلع الجهات المعنية إلى "الحرية و الجودة" معاً .

لقد تأكدت الحرية لدى الراغبين في التعليم (ذوى القدرات) بتزايد عدد المقيدين في مؤسسات التعليم، والتى بدورها قد زاد عددها وتنوعت مستوياتها وشارك فيها رجال الأعمال الراغبون في الاستفادة من تطلع الجميع إلى التعليم ؛ حيث أنشئت المعاهد والجامعات الخاصة . وفى نفس الوقت لم تتخلف الحكومة عن دورها في إنشاء المدارس والمعاهد المختلفة .

ويشير كل هذا إلى أن مبدأ "الحرية" متاح لمقدم الخدمة التعليمية و لطالبها في نفس الوقت .؟ وقد حدث كل ذلك ويحدث في انتظار آليات ضمان "الجودة" و التى تعد الجناح الآخر لطبيعة العصر، وبدونها لن نساير العصر الذى نعيش فيه .

فالتقييم والاعتماد هو الجزء المكمل الذى يتوج تطوير أنظمة جودة التعليم بمؤسسات التعليم العالى، في حالة اعترافه بأنها قد تم تطويرها عمليا، طبقا للمعايير المرجعية المتفق عليها، أى أن إنشاء نظام للاعتماد أو مجلس للاعتماد هو الجزء التكميلى لإنشاء وتطبيق أنظمة تعليم عال، طبقا لمعايير الجودة الشاملة، وليس بديلاً عنه .

---

(1) دكتور / حسن حسين البيلاوى و دكتور / محسن المهدى سعيد

(أ) في التعليم قبل الجامعى

(1) الولايات المتحدة الأمريكية:

يؤكد آن لويس (1995) Ann Lewis أن أهم حدث في تاريخ جهود إصلاح التعليم في النصف الثانى من القرن العشرين، هو ظهور حركة المعايير Standards Movement في الولايات المتحدة الأمريكية . ويؤكد الباحثان لين وجلاسر (Robert Glaser &Robert Linn,1993) أن المناقشات التى دارت حول المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية في العقد الأخير من القرن العشرين كانت بمثابة قوة دافعة جديدة نحو إصلاح واقع المدرسة من حيث المعلم والمادة الدراسية والإدارة المدرسية (1).

وتعتبر ديان رافيتش Diane Ravitch، التى تولت وظيفة مساعد وزير التربية والتعليم بالولايات المتحدة الأمريكية في منتصف التسعينات من القرن الماضى، واحدة من أهم نشطاء حركة المعايير Standards Movement في العالم. وقد أوضحت ديان في كتابها الهام National Standards in American Education: A citizens Guide 1995 أهمية المعايير ومبرراتها بطريقة مباشرة وواضحة كما يلى:

"إن أمريكا .. تتوقع معايير صحيحة لتحكم بناء المبانى، والكبارى، والطرق السريعة، والأنفاق، لأن العمل العشوائى الذى لايقوم على أهداف أو معايير يجعل الحياة كلها في خطر. إن الأمريكيين يتوقعون معايير صارمة ليحموا المياه التى يشربونها، والطعام الذى يأكلونه، والهواء الذى يتنفسونه. لقد جاءت المعايير لتحسين جودة الحياة(2).

وأكدت ديان رافيتش، إن المعايير إذ تساعد على تحسين أنشطة الحياة، فإنها كذلك تسهم في فعالية التربية. وتقول" إن المعايير تحسن الإنجاز من خلال تعريف واضح لما ينبغى أن يتعلمه التلميذ ونوع الأداء المتوقع منه".

لقد تصاعدت حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية عقد التسعينيات . وانتشرت منها إلى كل بلدان العالم المتقدم، حيث أصبح عقد التسعينيات هو بحق عقد المعايير وتطوير نظم التقويم القائمة على المعايير standard – based assessment and evaluation

ويعتقد كثير من المفكرين أن نشر التقرير الشهير "أمة في خطر" A Nation at Risk (National Commission on Excellence in Education) عام 1983، كان هو الحدث الذى تولدت عنه حركة المعايير القومية في أمريكا (3). ويؤكد ذلك رمساى (Ramsay 1995) بقوله:

" حينما أوضح التقرير فشل جهود التطوير تنبه المربون إلى ضرورة الاهتمام بالأهداف والمعايير القومية، وعملوا على إحياء المعايير القومية كآلية جيدة، تزود المربين بموجهات العمل التربوى وتقويم الأداء في نفس الوقت (4).

كذلك يؤكد لورى شيبرد (1993) Lorrie Shepard "أن تقرير أمة في خطر كان عاملا هاما في حركة المعايير القومية" (5).

وفى هذا الخضم تحدد معنى المعيار جلياً بأنه يعبر عما يجب أن يعرفه التلميذ (أو المعلم) وما يستطيع أن يقوم بأدائه. وصار المعيار آلية تمكن من تحسين الأداء، وتمكن من تقييمه في نفس الوقت.

وهذا الاهتمام الكبير بالآليات التى توفر شروط النجاح لجهود الإصلاح التربوى عقب صدور تقرير أمة في خطر جعلت الرئيس بوش الأب، ورؤساء الولايات المتحدة الآخرين بعد ذلك، يهتمون بحركة المعايير. ودعا بوش عام 1991إلى عقد المؤتمر المسمى The National Education Goals Report: Building a Nation of learners. وهدف المؤتمر إلى تعبئة الجهود لإزكاء حركة المعايير في التعليم.

ويوضح روبرت مارزينو وجون كيندال Robert+Marzino and John kendall(1996) أن حركة المعايير في تلك الفترة كانت عاملاً هاماً وراء اهتمام كثير من الجمعيات العلمية والمنظمات المتخصصة بوضع معايير للتخصص في مجال التربية. حدث ذلك علي سبيل المثال في الجمعية الوطنية لمدرسى الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics، المعروفة بالمختصر NCTM التي نشرت عملاً هاماً بعنوان: "معايير المنهج والتقويم في الرياضيات المدرسية" عام 1989 وأعادت نشره بعد تعديله عام 1992 . ووصف النقاد التربويون هذا العمل بأنه نقلة نوعية في إعادة بناء دراسة الرياضيات. حيث أمكن تقديم المفاهيم والمبادئ الرياضية إلي الصغار في سن مبكرة. وجعلت التلاميذ ينظرون إلى الرياضيات بوصفها علماً وثيق الصلة بحل المشكلات وليس مجرد معادلات ينبغي حفظها واستظهارها . (6)

وحدث الشئ نفسه- كما يوضح مارزينو وكيندال - بالنسبة للجمعية الوطنية لمعلمي العلوم The National Science Teachers Association، المعروفة بالمختصر (NSTA). ونفس الشيء أيضاً حدث بالنسبة للجمعية الأمريكية لتقدم العلوم American Association For The Advancement Of Science، المعروفة بالمختصر (AAAS) . حيث سارعت الأخيرة بتجديد معايير مادة العلوم في مجال إعداد المعلم - وهكذا توالت الجمعيات في تلك الفترة كل في مجاله، حتى وصلت المعايير إلى العلوم الاجتماعية والموسيقى والرقص، وسائر ألوان الفنون والعلوم .

وقد لعب بيل كلينتون بعد ذلك - إبان فترة حكمه للولايات المتحدة الأمريكية- الدور الأكبر في تصعيد حركة المعايير في أمريكا . ففي عام 1992عندما خسر بوش الأب الانتخابات أمام كلينتون، كانت 23 ولاية قد بدأت بالفعل إعداد مناهج الرياضيات والعلوم . بعد أن نشرت الجمعية الوطنية لمعلمي الرياضيات أول معايير قومية للرياضيات. وجاء مشروع كلينتون الشهير الذى اصدر عام 1993 تحت عنوان "أهداف 2000 في التعليم" في إطار هذا الزخم المهتم بحركة المعايير. حيث هدف هذا المشروع إلى تطوير معايير الأداء في التعليم وتطوير التقويم والامتحانات التى تساير تلك المعايير. وانطلقت مقترحات كلينتون في تطوير التعليم الابتدائى والثانوي من مبدأ أن كل الأطفال بإمكانهم أن يتعلموا إذا منحوا تعليماً جيداً، وقد نص المقترح المقدم من كلينتون، أن أمريكا لن تتسامح بعد الآن إذا ما حدث انخفاض في التوقعات الأكاديمية بالنسبة للأطفال الفقراء والمحرومين. ومنح كلينتون الولايات في أمريكا الفرصة حتى عام 2000/ 2001 لتطبيق معايير أكاديمية أعلى، يصاحبها امتحانات وطرائق تقويم للأداء مناسبة وجيدة. ونص المقترح أيضاً على دعم الأطفال الفقراء منخفضى الأداء للوصول بهم إلى مستوى المعايير(7).

لقد أثارت مقترحات كلينتون وما نتج عنها من قوانين جدلاً سياسياً كبيراً واسعاً في أمريكا بين اليمين واليسار . وكان محور الجدل السياسي يدور حول المعايير. حيث تحفظ اليسار على اهتمام كلينتون (والحزب الديموقراطى) بالتقويم والامتحانات...ذلك لأن الفرص المتساوية في التقويم لا يمكن تحقيقها مع وجود فرص تعليم غير متساوية ... "ولذلك قد يكون الاهتمام بالتقويم الذى يؤكد على الوصول إلى المعايير وسيلة مقنعة

لاستبعاد الأطفال الفقراء والمحرومين". وإن وجهة نظر اليسار تقوم على أن التقويم يطرح بالضرورة قضية المساواة والسيطرة السياسية.

أما اليمين الجمهوري، فقد رأى في اهتمام كلينتون بالمعايير القومية توجهاً نحو دعم هيمنته الفيدرالية على الولايات.. وتحقيق خطوات نحو المركزية. ولذلك ناضل الجمهوريون ضد أفكار كلينتون عن المعايير القومية ... وطالبوا بتشجيع الولايات، كل حسب ظروفها، بإنتاج معايير للولاية . وحاول الجمهوريون ومنذ اللحظة الأولى التى تولوا فيها السلطة، إلغاء أهداف 2000، ومع ذلك نجد بوش الابن -بعد ذلك- لا يستطيع في برنامجه الانتخابي إلا أن يطلق شعاره المعروف الذى يتردد الآن في ردهات السياسة التربوية الأمريكية الرسمية No child lift behind . وذلك للتأكيد على الفرص المتساوية لجميع الأطفال من الفقراء .. والمهمشين.. وذوى الحاجات الخاصة . لقد دعم بوش الابن كل ولاية، في مشروعها نحو تطوير معاييرها ونظم التقويم فيها للتوجه نحو المزيد من اللامركزية. ويقول أحد منظري الاتجاه اليميني لدى الجمهوريين" إن الأمريكان لا يريدون المنهج القومى، والاختبارات القومية، وليسوا في حاجة إليها (8) .

و الواقع أنه ليس لدى الولايات المتحدة الأمريكية هيئة حكومية مركزية مسئولة عن التحكم في مؤسسات التعليم في كل الولايات . فكل ولاية لها درجة كبيرة من التحكم في مؤسساتها التعليمية داخل حدودها : وبالتالى لا توجد برامج موحدة ولا مستوى جودة موحد بين مناهج التعليم .

ونظراً لما نتج عن هذا التفاوت من انخفاض الجودة في برامج التعليم في بعض الولايات، تولدت الحاجة لإيجاد نظام لاعتماد جودة التعليم والمؤسسات التربوية عبر الولايات المختلفة . ومن هنا نشأ نظام الاعتماد التربوى .

بدأ الاعتماد التربوى للمدارس، في الولايات المتحدة الأمريكية، منذ أكثر من مائة عام، ومؤخرا في عام 2002، ظهر قانون خاص بالتعليم الابتدائى و الثانوى، وهو يعرف باسم No child Left Behind بمعنى الدعوة التى تنادى بالتعليم للجميع .

ومن أهم ما ورد بهذا القانون تركيزه على عمليات المساءلة و التقويم لمستوى تحصيل التلاميذ في الصفوف من الثالث وحتى الثامن، وذلك في ضوء المستويات القومية و أساليب القياس و التقويم و المساءلة.

ويتم نظام الاعتماد التربوى من خلال هيئات غير حكومية، ويعتمد على تقييم العاملين في مجال التعليم لبعضهم البعض (تقييم الأقران) . و انتشر النظام تدريجياً وزاد عدد هيئات الاعتماد على المستوى المحلى و القومى، وذلك بهدف وضع مستويات الجودة للبرامج التعليمية، ووضع الإجراءات لتقييم البرامج، للتأكد من تحقيقها لمستويات الجودة المتفق عليها .

ولقد جاءت المبادرة من قبل بعض الهيئات غير الحكومية المهتمة بالتعليم بهدف إيجاد آلية لضمان جودة العملية التعليمية تقوم بها هيئة أهلية متخصصة بموافقة وزارة التعليم، ثم بدأت تظهر تدريجياً هيئات منح الاعتماد على المستويات المحلية والمركزية، ووضعت المعايير و المستويات لتقييم البرامج التعليمية لضمان مستوى أساسى محدد من جودة التعليم . ويعتمد وزير التعليم - بنص القانون - الهيئات التى تمنح الاعتماد للمدارس، في ضوء معايير محددة، وبناء على ذلك تخصص لهذه الهيئات ميزانية من الدولة . ولا يعد الاشتراك في عملية إجبارياً على المدارس، فللمدرسة حق الاختيار فى التقدم للحصول على الاعتماد أو لا .

ومن مزايا الحصول على شهادة الاعتماد من الهيئات المتخصصة حصول المدرسة على دعم مالى من الحكومة المركزية، كما تحصل هيئة الاعتماد نفسها على دعم مالى من الحكومة المركزية، وبهذا تصبح الحكومة المركزية طرفاً مشاركاً فى عملية الاعتماد .

وإذا منحت أية مدرسة شهادة اعتماد من هيئة غير معتمدة رسمياً من الوزارة فلا يعتد بهذا الاعتماد نهائياً، و تفقد هذه المدرسة مصداقيتها إزاء التلاميذ و أولياء الأمور، إذ تدعى مكانة ليست حقيقية .

(2) كندا

الشكل الهيكلى و المؤسسات :

1- الإدارة التعليمية على مستوى الولاية (School Board)

تشكل الإدارة التعليمية من :-

مديرى الإدارات المختلفة .

الموجهين المعينين .

بعض نظام المدارس بالتعيين .

ممثلين من المجتمع المحلى بالانتخاب

تشرف كل إدارة على عدد من المدارس (فى العادة 150 مدرسة) .

وتقوم الإدارة المحلية بمراقبة المدارس ومتابعة أدائها وفقاً لمعايير محددة فى المجـالات الآتية :

- قيادة و إدارة المدرسة .
- تنمية قدرات العاملين بالمدرسة
- توفير الإمكانات و التجهيزات والتسهيلات .
- ضمان وجود مناخ آمن ومحبب .
- إتقان المعارف و المهارات من قبل التلاميذ .

2- مكتب ضمان جودة التعليم و المساءلة،

(Education Quality Accountability Office)، وهو مكتب متخصـص منبثـق عن وزارة التربية و التعليم بالولاية، وممول من ميزانية الحكومة ولكنـه يتمتـع باسـتقلال ذاتى . ومن مهام هذا المكتب أنه :

- يقوم بوضع وتطبيق امتحانات دورية لقياس مستوى الطلاب فى نهاية الصف الثـالث و السادس و التاسع، بواقع مرة كل سنتين .
- يدرس ويبحث الاتجاهات السائدة حول المخرجات التعليمية (نتائج الاختبارات) .
- يضع أهدافا للإصلاح و التجويد للمدارس التى يشرف عليها .

3- مؤسسة اعتماد المعلمين College of Teachers

وقد بدأت عام 1996 كمؤسسة، وقد أنشئت بـهدف ضمـان مسـتوى جـودة أداء المعلمين، ومنح تراخيص مزاولة المهنةى فى مجال التعليم . و تعتبر هذه المؤسسة جدمعية علمية غير هادفة للربح، وتقوم بالمهام الآتية :

- العمل على الارتقاء بمهنة التعليـم و العـاملين بـها وذلـك بوضـع محكـات وشـروط

للقائمين بعملية التعليم Professionalizing Teaching .

- اقتراح متطلبات تعليمية وتدريبية للمتقدم للمؤسسة من العاملين، ومتابعة استيفاء المتقدم لهذه المتطلبات قبل الترخيص له بالعمل .
- توزيع وتسويق الكتب .
- جلب التمويل .
- ترخيص المعلمين للمرة الأولى، و تجديد الترخيص كل خمس سنوات .
- اعتماد المؤسسات والبرامج القائمة بإعداد المعلم وتدريبه .
- فض الشكاوى والمنازعات الخاصة بالمعلم و المدرسة .
- الارتقاء بالرأى العام تجاه مهنة المعلمين وتوعية الجمهور بمكانة ورسالة المعلم .
- منح تراخيص إضافية عند انتقال المعلم من مستوى إلى مستوى أو من مجال تخصص إلى مجدال آخر .

4- مركز خدمات المناهج بكندا (Curriculum Services in Canada).

بدأ فى عام 1993 وتم تطويره فى شكل مؤسسة غير هادفة للربح وهى معتمدة وحاصلة على شهادات الجودة العالمية . و يعتبر مركز المناهج هو المؤسسة الوحيد المسئولة عن حفظ وتجميع وتقييم جميع المواد التعليمية فى كندا، وفق معايير موحدة وواضحة . وهو الجهة التى تجيز استخدام أى كتاب أو مادة تعليمية فى المدرسة، وذلك بوضع خاتم المركز عليها (CSC) . يقوم هذا المركز بالمهام الآتية :

- تقييم المواد التعليمية من حيث التزامها بالمنهج - طريقة عرض المحتوى، والقيم المتضمنة
- الشكل و الإخراج
- قدرة القارئ على التعلم ذاتياً من خلال المواد - الموضوعية فى عرض المحتوى .
- تدريب أولياء الأمور على انتقاء المواد التعليمية لأبنائهم .
- نشر المشاريع التى تتناول الأمور التربوية .
- توزيع وتسويق الكتب .
- جلب التمويل .

وهكذا نجد أن ضمان جودة العملية التعليمية فى المدرسة يتم من خلال جهات متعددة، تتخصص كل جهة فى أحد جوانب هذه العملية ؛ فبعض هذه المؤسسات متخصص ومسئول عن متابعة وتقويم تحصيل الطلاب ونتائجهم الدراسية، وبعضها يركز على جودة المناهج و المواد التعليمية، و البعض الآخر يركز على أداء المعلمين و العاملين فى التعليم . و يتم كل ذلك فى تنسيق وتكامل، تحت إشراف وزارة التعليم .

(3) إنجلترا

تقوم تجربة إنجلترا فى توكيد وضمان الجودة على مكتب المعايير فى التربية
Office for Standards in Education (OFSTED)

دور الـ OFSTED :

(1) تعتبر OFSTED مصلحة حكومية غير وزارية، يرأسها المفتش العام للمدارس فى إنجلترا، بتكليف من قبل الملكة . وتعتبر هذه الهيئة مستقلة عن وزارة التعليم، رغم أنها تعمل معها عن قرب وتتولى بعض أمور التفتيش بأمر وزير التعليم . وتتيح هذه الاستقلالية التفتيش على الأمور المتعلقة بالتعليم، ورفع تقارير عنها، فى منأى عن أى تحيز .

(2) تقدم OFSTED الاستشارة للمسئولين الذين تم إبلاغهم بملاحظات التفتيش . وهى مسئولة عن تفتيش المدارس بما فى ذلك مراكز التميز المبكر، و التعليم المتقدم . ويقع على عاتق هذه المصلحة أيضا التنظيم و التفتيش على رعاية الطفل، و التعليم فى السنوات الأولى .

(3) تنطبق المبادئ التالية على جميع أنظمة التفتيش التى تتم بواسطة OFSTED أو بالنيابة عنها، و تتميز بالسمات التالية :

- صحة الملاحظات التى يبديها، فمن المفترض أن تكون ثابتة وموثوق بها .
- مساهمة الملاحظات التى يبديها التفتيش فى عملية التحسين .
- تشجيع عملية التفتيش الشمولية .
- علانية التفتيش بالنسبة للذين يخضعون لهذه العملية .

ضرورة التفتيش :

يضمن التفتيش التقييم الخارجى المستقل لجودة ومعايير المدرسة، ويكون على المفتشين إبلاغ المدرسة بمواطن الإتقان، وجوانب القصور التى تحتاج للتحسين، ويجب أن يقوموا بشرح كيف ولماذا توصلوا إلى تلك الاستنتاجات . وعليهم أيضاً متابعة تحسن المدرسة منذ آخر زيارة للتفتيش عليها .

- يسهم التقرير و الملخص التى تعلنهما OFSTED فى وقوف كل من المحافظين، و أولياء الأمور، و المدرسة، و المجتمع بأسره على جودة التعليم بالمدرسة وعما إذا كان الطلاب يحققون الإنجاز المطلوب أم لا، وتوفر الملاحظات التى يقدمها فريق التفتيش مقياساً للمحاسبية و تساعد المدرسة فى تحقيق التحسين .

يجب أن يستكمل التفتيش الدور الخارجى بتقييم داخلى مستمر، وأن يتميز بالشفاهية، مع نشر و إعلان الهدف من التفتيش الموجه نحو تشجيع ثقافة صارمة لتقييم الذات والتحسين.

يعتمد التقرير السنوى لكبير مفتشى الملكة، و المقدم للبرلمان عن جودة و معايير التعليم فى إنجلترا، على كافة زيارات التفتيش التى تمت فى العام الدراسى السابق متضمناً الزيارات التى قام بها مفتشو جلالة الملك HMI بالإضافة إلى مفتشين إضافيين يعينهم المفتش العام .

عدد مرات التفتيش :

يجب أن يتم التفتيش على جميع المدارس مرة واحدة على الأقل فى غضون ست سنوات، بداية من نهاية العام الدراسى حتى آخر زيارة تفتيشية . ويتناسب عدد زيارات التفتيش مع الحاجة إليها، وكلما زادت فعالية المدرسة كلما طالت المدة بين زيارات التفتيش عليها . وعندما يرى المفتش العام وجود ضرورة، فإنه يرتب لعدد أكبر من زيارات التفتيش للمدرسة المقصودة .

العناصر التى يتم التفتيش عليها فى المؤسسة التعليمية :

على المفتشين – وفقاً للقانون – أن يكتبوا تقريراً عن جميع جوانب العملية التعليمية بالمدرسة، ومن أهمها :

* معايير التعليم التى تحقق بالمدرسة .

* جودة التعليم الذى تقدمه المدرسة .
* مدى جودة القيادة و الإدارة بما فى ذلك مدى فعالية توظيف الموارد المالية المتاحة للمدرسة .
* عمليات التعليم و التعلم .
* إنجاز المحتوى التعليمى .

المدارس الخاضعة للتفتيش :

يتم تغطية جميع المدارس المعانة وبعض المدارس غير المعانة بالتشريع عند التفتيش

* واتخذت مجموعة من الإجراءات لتحسين جودة التعليم لديها، وكان من أهم هذه الإجراءت ما يلى:

1. أدخلت الحكومة مؤخراً معايير:
   * تعليم القراءة والكتابة، والحساب لصغار التلاميذ.
   * تعليم الرياضيات للطلاب ممن تتراوح أعمارهم بين 11-14 سنة.
2. أدخلت الحكومة مرونة متزايدة في المنهج لرفع تحصيل الطلاب ممن تتراوح أعمارهم بين 14-19 سنة على أساس المعايير القومية.
3. أوجدت الحكومة مبادرات أخرى، تتضمن برامج لمعالجة ضعف مستوى التحصيل وسلوكيات التلاميذ، ومعايير لتعزيز التعددية الثقافية، ومعايير لدعم المساواة الاجتماعية بين التلاميذ.

وبناء على حركة المعايير القومية فى إنجلترا نشأ إطار العمل الجديد للتفتيش على المدارس- والذي بدأ العمل به فى سبتمبر 2003 - متضمنا تطوراً واضحاً في سياسة التفتيش على المدارس والتعليم. فعلى سبيل المثال أصبحت زيارات التفتيش تولى اهتماماً أكبر بوجهات نظر مجتمع المدرسة، وتعزيز التقييم الذاتي للمدرسة، وتقييم القيادة والإدارة على جميع المستويات في المدرسة. كما أبدت سياسات التفتيش الجديدة اهتماماً أكبر بالمدارس الأقل فعالية بهدف تطويرها إلى مستوى المعايير القومية .

وإذا كانت الولايات المتحدة الأمريكية قد استقرت بتأثير الجمهوريين على تنمية معايير التعليم على مستوى الولايات، مع استمرار عمل الجمعيات الوطنية المتخصصة غير الحكومية فى إنتاج المعايير القومية للتعليم، فإننا نجد فى إنجلترا استقراراً سياسياً نحو انتاج المعايير وتنميتها على المستوى القومى، جنباً إلى جنب مع تنمية المنهج القومى . وتلعب هيئة Ofsted دوراً كبيراً على المستوى المركزى فى عملية التفتيش لمساعدة المدارس على تطبيق المعايير والوصول إلى مستويات أعلى فى الجودة طبقاً للمعايير القومية المعلنة.

(ب) فى مؤسسات التعليم العالى

(1) الولايات المتحدة الأمريكية

يمكن القول - بدون مبالغة - إن الولايات المتحدة كانت أول من راعى مبدأ توازى "الحرية و الجودة"، حيث سمحت لمئات بل آلاف المؤسسات التعليمية أن تنتشر، وفى نفس الوقت ومنذ أوائل القرن العشرين، حرصت على إنشاء الآليات المناسبة التى تتابع جودة أداء هذه المؤسسات لتعتمد ما يستحق منها الاعتماد Accreditation، وتجعل نتائج هذه المتابعة متاحة لراغبى التعليم حتى يكونوا على بينة من موقف مؤسسات التعليم المتاحة .

وتشبه مؤسسات التعليم العالى فى الولايات المتحدة الأمريكية، إلى حد كبير المؤسسات الخاصة التى تتمتع باستقلالية كبيرة وسلطة تعد بمثابة مجالس إدارة لهذه المؤسسات .

ويعتبر التأثير الحكومى على هذه المؤسسات محدود الأثر، قياساً بالدول الأوروبية، ولذلك فإن المسئولية تقع على مؤسسات التعليم العالى لتنظيم نفسها و إيجاد موارد لها، و إلا فقدت هذه المؤسسات مواردها وطلابها الذين يتجهون بالتالى نحو المؤسسات المنافسة .

ويتخذ الاعتماد فى الولايات المتحدة الأمريكية شكلين :

أولهما : الاعتماد المؤسس Institutional Accreditation، وتقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالى نفسها .

ثانيهما : الاعتماد التخصصى Program Accreditation للبرامج الدراسية، وتقوم به لجان متخصصة مثل مجلس اعتماد الهندسة و التكنولوجيا (ABET) و الذى يعمل منذ الثلاثينات من القرن الماضى، وهيئة اعتماد التعليم الطبى .

فى عام 1996، تم إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالى

The Council for Higher Education Accreditation (CHEA)

والذى يهدف إلى إيجاد مؤسسة قومية تتولى الإشراف على مؤسسات الاعتماد، وهى مؤسسات غير حكومية فى التعليم العالى . ويقوم مجلس الاعتماد (CHEA) بالاعتراف بمؤسسات الاعتماد العاملة فى مجال التعليم العالى،/ بناءً على معايير محددة يضعها مجلس الاعتماد . ويتم إعادة اعتماد هذه المؤسسات مرة كل 10 سنوات بناء على تقرير يقدم كل 5 سنوات . و العمل الذى تقوم به مؤسسات الاعتماد هو عمل تطوعى ويمارس من خلال المهام الآتية :

1- مراجعة عمليات التقييم الذاتى Self – Assessment بواسطة القائمين على المراجعة Peer Reviewers.

2- القيام بزيارة ميدانية للمؤسسة التعليمية مرة كل عام .

3- العمل على جذب متطوعين جدد من المتهمين بالتعليم العالى للانضمام إلى المنظمة.

(2) دول أوروبا الغربية

تعتبر دول فرنسا و انجلترا و هولندا من أكثر البلدان الأوروبية التى تتم فيها عمليات التقويم ومتابعة جودة التعليم، و إن كانت تتم بصورة مختلفة عن النظام الأمريكى . ومنذ إعلان بولونيا عام 1997، عن التوجه نحو نظام تعليم جامعى متناسق، تقوم الدول الأوروبية بالمبادرة بترتيب نظام التعليم بها حتى يكون قريباً من النسق المعلن فى بولونيا . كذلك بدأت أوروبا مجتمعة فى إنشاء الآليات المناسبة لكى تتابع جودة التعليم العالى بدولها المختلفة تأكيداً على وحدة سوق العمل .

إن المملكة المتحدة تعطى نموذجاً جيداً للفكر الأوروبى الذى جاء متأخراً عن الولايات المتحدة ومتخلفاً عنها، حيث أنه فى عام 1997، أنشئت بالمملكة المتحدة هيئة توكيد الجودة Quality Assurance Agency (QAA) بهدف وضع نظام لتوكيد الجودة و

معايير الجودة فى التعليم العالى . و تعتبر هيئة توكيد الجودة هيئة مستقلة وغير حكومية وتعمل كجمعية أهلية .

ويشمل نظام توكيد الجودة فى الهيئة النشاطات الآتية :

1- عمليات المراجعة الداخلية لتوكيد الجودة، و التى تتم بواسطة المؤسسات التعليمية نفسها من خلال مراجعة البرامج بواسطة محكمين داخليين وخارجيين .

2- مراجعة الجودة بالمؤسسة التعليمية، وذلك بواسطة هيئة توكيد الجودة .

3- مراجعة برامج المؤسسة التعليمية، بواسطة هيئة توكيد الجودة .

4- الاعتماد، بواسطة هيئة توكيد الجودة .

5- تقييم الأبحاث التى تتم بالمؤسسات التعليمية بواسطة القائمين على المراجعة Peer Reviewers، عن طريق الجهة المانحة Funding Body .

وفى عام 2002، تم تفعيل دور هيئة توكيد الجودة من خلال النظام الآتى :

1- مراجعة المؤسسات التعليمية Institutional كل خمس سنوات .

2- التطوير بالمشاركة مع مؤسسات التعليم العالى Developmental Engagement حول مدى مطابقتها للمعايير الأكاديمية .

ويتم تمويل هذه الهيئة من خلال المصادر التالية :

1- المساهمة من جميع مؤسسات التعليم العالى (60 ٪) .

2- الدخل الذى يتم تحصيله من خلال التعاقدات التى تتم بين الهيئة وصندوق تمويل التعليم العالى Funding Councils (30 ٪) .

3- مصادر أخرى (تبرعات) (10 ٪) .

أما فرنسا، فتعطى نموذجاً أوروبياً آخر للنظر فى جودة التعليم العالى ؛ حيث تبين أنه نتيجة لعدم فعالية الأنظمة التقليدية المركزية لتقييم الأداء وضبط الجودة، و التى اتسمت بضعف الاستقلالية و البيروقراطية، فقد تشكلت لجنة وطنية للتقييم بقرار رئاسى وبرلمانى عام 1985 . وتتبع هذه اللجنة رئيس الجمهورية مباشرة . وبالتالى فهى مستقلة عن رئيس الوزراء ووزير التعليم العالى أو أى جهة حكومية أخرى .

وتشمل إجراءات التقييم الذى تمارسه اللجنة : التقييم العام للمؤسسة التعليمية، ومراجعة البرامج . ويشمل التقييم العام : مراجعة أساليب التدريس، و النشاطات البحثية، ونظم الإدارة، و بيئة التعليم . كما تجرى عملية التقييم عادة بناء على طلب مؤسسة التعليم العالى نفسها، وإن كان للجنة الوطنية الحق فى إجراء تقييم لأى مؤسسة تريد أن تقيمها . وتقوم هذه اللجنة بزيارة كل مؤسسة مرة كل ثمان سنوات تقريبا، و تنشر نتائج تقييمها فى تقرير عن كل مؤسسة، ويرسل التقرير للوزارات المعنية . وتكمن أهمية هذا التقييم فى أنه يؤخذ فى الاعتبار أثناء التفاوض على الموازنات السنوية لمؤسسات التعليم العالى .

أما إجراء مراجعة البرامج فيشمل تقريراً ذاتيا من المؤسسة نفسها ثم زيارة من قبل اللجنة القومية للمؤسسة، و التى تعد تقريرها الذى تستند إليه لجنة خبراء خارجية لإصدار أحكامها الخاصة باعتماد البرامج و المواد الدراسية للمؤسسة .

وتقوم اللجنة القومية للتعليم بنشر تقرير عام عن البرامج التى تمت مراجعتها مع إعداد تقرير سنوى يتم رفعه إلى رئيس الجمهورية الفرنسية يتضمن نتائج التقييم للمؤسسات التعليمية.

أما اليابان، فقد تأثرت كثيراً - و لأسباب تاريخية - بالنموذج الأمريكى، حيث يتم اعتماد الجامعات اليابانية "بواسطة هيئة اعتماد الجامعات اليابانية"

Japanese University Accreditation Agency (JUAA)

من خلال نظامين :

النظام الأول : هو الاعتماد Accreditation

النظام الثانى : هو إعادة الاعتماد Re – Accreditation

ففى النظام الأول، يمنح الاعتماد للجامعات التى تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية فى هيئة الاعتماد .

وفى النظام الثانى : يمنح إعادة الاعتماد بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد (الأول) بالنسبة للجامعات التى تحصل لأول مرة على الاعتماد . ويمنح كل 7 سنوات للجامعات التى حصلت على إعادة اعتماد من قبل . ولابد أن يمر على إنشاء الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق فى الانضمام لعضوية الهيئة .

وتعتبر عملية الاعتماد و إعادة الاعتماد متشابهتين من حيث الطرق و الإجراءات المتبعة، ويكمن الفرق الأساسى فى أنه، طبقاً للنظام الأول، لا تتم عضوية الجامعة بهيئة الاعتماد إلا بعد الحصول على الاعتماد (النظام الأول)، ولكن طبقا للنظام الثانى (إعادة الاعتماد)، لا تفقد الجامعة عضويتها حتى لو لم تحصل على إعادة الاعتماد . و الفرق الآخر هو أن إعادة الاعتماد يعتمد على ما إذا كانت الجامعة قد عملت بالتوصيات التى ذكرت من قبل خلال حصولها على الاعتماد بواسطة الهيئة . وعليه، فإن النظام المطبق باليابان هو تطويع للنظام الأمريكى الذى بدأ فى أوائل القرن العشرين.

إن النماذج التى قدمت فى هذه الورقة ليست شاملة، إذ إن هناك اجتهادات كثيرة بالدول الأوروبية الجديدة (شرق أوروبا) وفى دول أسيا و أمريكا اللاتينية وفى الدول العربية، حيث بدأت بعض الدول منفردة وبعض الدول منفردة وبعض المناطق الجغرافية مجتمعة فى الاتفاق على نظام ضمان وتوكيد الجودة، فلقد أصبح سوق العمل مفتوحاً على مصراعيه (حرية الانتقال وحرية العمل) أمام الأفراد القادرين على القيام بمهام . وظائفهم بكفاءة (جودة الأداء). ويطبق هذا النظام داخل الدولة الواحدة، وفى سياق مجموعة دول، وكذلك فى سوق العمل العالمى، ومع تواجد الشركات متعددة الجنسيات.

المراجع

(1) " **The road to standards : A Brief History of standards** – Based educational Reform". The National Dialogue . http://natoinal %20 dialogue . htm.

(2) lbid.

(3) Robert Marzino and John Kendall (1996).**Guide to Designing Standards – Based Districts, Schools and Classrooms**. U.S.A . Association for supervisor and curriculum development: pp2-3.

(4) The R oad to standards .. op .cit.

(5) lbid.

(6) Robert Marzino and John Kendall, op. cit.

(7) Kathy koch (1999). **National Education Standards**. http://library.cqpress.com/cqpressreseqrcn.

(8) lbid.

(9) OFSTED, **Office for Standards in Education**, (2003), Ofsted Publication Center, number :hml(1359).

(10) Terry J. ForisKq (1998). **Restructuring Around Standards. A Practitioner's Guide to Designe and Implementation**. California: Crown press inc. A Sage Publications comp.

Guide on standards and assessment.

www.ed.gov/Offices/OESE/standards assessment.

(11) انظر: حسن البيلاوى، (1996)، "إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العالى". **مؤتمر التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن 21**. جامعة المنوفية، 20– 21 مايو 1996.

(12) J.J OaKes (1999). **A Guide to Organizations Involved with Licensing and Accreditation**. ERIC: ED437367.

(13) المرجع السابق.

(14) **National Recognition of State Approval Agencies by the U.S.A.** www.ed.gov./Offices/ope/accreditation/state approvalagences.htm.

(15) Ofsted. Op. cit.

(16) على عبدالرازق (1998). خصائص عصر المعلوماتية. فى : أسامة الباز (محرر). **تحديات العلم والتكنولوجيا**. القاهرة، مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام.

(17) Thomas Pop Kewitz (200). **Apolitical Sociology of Educational Reform**. N.Y.: The Teachers College Press.

(18) هذه المعايير الخاصة بالمعلم، قد أعلنتها الهيئة العالمية المعروفة INTASC، وقد اعتمدت جميع الهيئات الأخرى الخاصة بإعداد المعلم هذه المعايير العشر كمبادئ أساسية فى إعداد المعلم مهما كان تخصصه. انظر

INTASC (Interstate New Teacher Assessment and support Consortium) http:/128.25.77/DETED/intasc.html.

(19) **المعايير القومية للتعليم** (المجلد الأول، المجلد الثانى، المجلد الثالث). وزارة التربية والتعليم. سبتمبر 2003.

الفصل الثامن
الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم
" التجربة المصرية " فى التعليم قبل الجامعى [1]

مقدمة:

مضت جهود تطوير التعليم قبل الجامعى فى مصر، فى مسيرة جادة طوال عقد التسعينات فى القرن الماضى حتى بداية القرن الحادى والعشرين .

وكان من نتاج تلك الجهود، بناء شبكة ضخمة للتعليم فى مصر قوامها 38922 مدرسة كما هو موضح بالجدول رقم (1)، و 1.453.721 معلم وإداري، و 15.511.818 تلميذ وتلميذة فى كل مراحل التعليم قبل الجامعى، كما بلغت ميزانية التعليم فى مصر ما يزيد عن 16٪من ميزانية التعليم. ودعمت هذه الشبكة الضخمة، فى كل مدرسة، بمعمل وسائط تكنولوجية متعددة، ومعمل للعلوم،ومعمل للكمبيوتر حتى وصل عدد أجهزة الكمبيوتر فى مدارس مصر الى 113000 جهاز كمبيوتر حتى الآن.

جدول رقم (1)

تطور أعداد المدارس والفصول فى الفترة من عام 81 إلى عام 2005

البيان	1980/ 1981	1991/ 1992	2000/ 2001	2002/ 2003	2004/ 2005	مقدار الزيادة	نسبة الزيادة ٪
جملة المدارس	18668	25616	33880	36332	38922	20254	108.5
جملة الفصول	189628	291428	374481	384491	387741	198113	104.5

(1) دكتور / حسن حسين البيلاوى

كما أنشأت وزارة التربية والتعليم شبكة Internet و Intranet فـى عـدد 22000 مدرسة فى المحافظات المختلفة، وذلك الى جانب إنشاء الشبكة القومية للتعليم والتدريب عن بعد (Video conference) وتشمل هذه الشـبكة عـدداً مـن مراكـز التدريـب التـى تعمل باستخدام قنوات اتصال عالية السرعة (كوابل لأليـاف الضوئيـة) أو عـن طريـق القمر الصناعى العربى (عرب سات 2)، وقد بلغ إجمالي عدد مراكز التدريب عن بعد 62 موقعاً تغطى جميع محافظات مصر، إلى جانب قدرتها العاليـة علـى الارتبـاط بالشـبكات العالمية المماثلة. وقد بلغت الطاقة التدريبية لهذه الشبكة فى نهاية عام 2003 ما يصـل الى 8 آلاف متدرب. كما نجحت مصر أيضـاً فـى إنشـاء شـبكة مراكـز للتدريـب المباشـر (التديب وجهاً لوجه)، وقد بلغت طاقتها التدريبية – خاصة بعد بناء مدينة مبارك للتعليم فى مدينة 6 اكتوبر – ما يقرب من 10 آلاف متـدرب، وبذلـك بلغـت الطاقـة الإجماليـة لتدريب العاملين فى التعليم مايقرب من 18500 متدرب فى الوقت الواحد. وقد مكنت هذه المراكز من تدريب، ما يزيد عن 2 مليون متدرب، وذلك حتى سـبتمبر 2003، منـهم 1.4 مليون متدرب تدريبًا مباشرًا، والباقى تدريبًا تفاعليًّا عن بعد عـبر شـبكات الفيديـو كونفرانس .V.C.

وهذه الطاقة التدريبية الهائله تعكس اهتمام مصر بالتنميـة المهنيـة للعـاملين بحقـل التعليم قبل الجامعى فى جميع الميادين من طرق تدريس فى مواد التخصص، وفى مجال التكنولوجيا، وإعداد القادة فى مختلف المستويات.

لقد نجحت جهود التطوير فـى مصـر – بفضـل النجـاح فـى بنـاء هـذه البنيـة الأساسية للنظام التعليمي – فى رفع معدل الاستيعاب الكلي كما هـو موضـح فـى الجدول التالي:

جدول رقم (2)

معدلات الاستيعاب الكلى فى المرحلة الابتدائية

1981/ 1982م			2004/ 2005		
بنون ٪	بنات ٪	جملة ٪	بنون ٪	بنات ٪	جملة ٪
89.5	75.3	82.8	92.7	94.7	93.6

حيث ارتفعت الى 94.8 ٪ فـى التعليـم الابتدائـى عـام 2003، وبإضافـة التعليـم بالأزهر فى العام نفسه وقدره 9.6 ٪ تكون النسبة الاجمالية للاستيعاب الكلى 104.2 ٪.

والجدول رقم (3) يوضح زيادة الاهتمام بتعليم الإناث مما أدى إلى تطبيق الفجـوة بين الإناث والذكور حتى وصلت إلى ما يتجاوز 3.6٪ على المستوى القومى فـى مصـر. وبالطبع هناك مناطق نائية فى ست محافظات شكلت جيـوب مجـردة تزيـد فيـها الفجـوة النوعية الأمر الذى تعالجه مصـر الآن مـن خـلال حملـة قوميـة لتعليـم الفتيـات بإنشـاء مدارس مجتمع صديقة للفتيات لتلك المناطق النائية، وهو برنامج مدته خمس سنوات.

جدول رقم (3)

تضييق الفجوة بين الإناث والذكور

البيان	1980 /1981	2004/ 2005	مقدار الزيادة
بنـــون	4503086	8042701	3539615
بنـــات	2925787	7469117	4543330
الإجمالى	7428873	15511818	8082945
نسبة البنين من الإجمالى	60.62	51.8	
نسبة البنات من الإجمالى	39.38	48.2	

وتدل المؤشرات السابق ذكرها، على أن مصر قد بذلت جهوداً كبيرة فـى إصـلاح التعليم خلال العقد الماضى، وهى جهود تاريخية بكل مـا فـى الكلمـة مـن معنـى لأنـها علامة مضيئة على طريق تطوير التعليم؛ إلا أن هذه الجهود قد اتسمت بالاهتمام بـالكم أكثر من الكيف. وكان ذلك طبيعياً للارتفـاع بمعـدلات الاسـتيعاب والإتاحـة وتعظيـم مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية والقضاء على الفجوات التعليميـة بـين الريـف والحضـر وبين الذكور والإناث، وتدعيم المرأة والمهمشين والمحرومين.

وكانت فكرة تحسين التعليم Education Enhancement أو بالأحرى فكرة دعم النظـام التعليمى هى الفكرة التى وجهت جهود الإصلاح طيلة السنوات العشرة فى تلك الفترة.

ولذلك نجد أن هذه الانجازات الكبيرة تمت فى صورة مدخلات جديدة للنظام التعليمى حققت بناءً ودعماً لتلك الشبكة الهائلة للنظام التعليمى فى مصر والتى أصبح من أهم ملامحها:

1. تم بناء عدد هائل من المبانى المدرسية الجديدة بلغ عدد ما تم بناؤه فى عشرة سنوات أكثر مما تم فى المائة عام الماضية.

وكان من نتيجة ذلك أن وفرت بنية تحتية للتعليم ساهمت فى الارتفاع بمعدلات الاتاحة والمساواة، وخفضت معدلات التسرب ويبين الجدول التالى ذلك:

رقم (4)

مقارنة لنسب المتسربين والمتسربات فى مرحلة التعليم الابتدائى والإعدادى

السنة الدراسية	التعليم الابتدائى			التعليم الإعدادى		
	تسرب البنين ٪	تسرب البنات ٪	جملة ٪	تسرب البنين ٪	تسرب البنات ٪	جملة ٪
1990/ 1991 إلى 1991/ 1992	2.9	6.5	3.85	11.54	9.91	10.81
2003/ 2004 إلى 2004/ 2005	0.56	0.41	0.49	3.04	2.79	2.9

2. نشر تكنولوجيا التعليم والكمبيوتر ومعامل الوسائل التعليمية وإنشاء شبكات اتصال، والتدريب عن بعد.

3. تدريب العاملين تدريباً متنوعا ملحوظاً فى مجالات كثيرة مع إرسال أعداد كبيرة من المعلمين للتدريب فى بعثات فى الخارج.

وقد لعبت هذه الركائز الثلاث دوراً كبيراً فى إحداث تغييرات فى البنية الأساسية للتعليم. حيث قد أدى التطور التطبيعى فى جهود التطور إلى تصاعد دعوة قوية لإحداث تغيير فى فكر ونموذج الإصلاح التربوى Paradigm Shift بمعنى الانتقال من

الكم إلى الكيف دون استبعاد لإستمرار فى جهود بناء البنية الأساسية للتعليم، وأيضاً الانتقال من التركيز على المدخلات فى فكر الإصلاح التعليمى القديم إلى التركيز على جودة النواتج والعمليات التعليمية فى فكر إصلاحى جديد.

وكانت الاستجابة الأولى فى تحول النموذج Paradigm Shift فى مسيرة إصلاح التعليم فى مصر متمثلة فى بناء المعايير القومية للتعليم التى هى المدخل العملى والعلمى إلى الجودة. وجاءت الاستجابة الثانية متمثلة فى تطبيق المعايير فى مسارات متعددة من أهمها ذلك المسار المتمثل فى المشاريع التجريبية لتطبيق المعايير لتحقيق الجودة على مستوى المدرسة. ولذلك يأتى هذا الفصل ليسلط الضوء على أهمية المعايير القومية للتعليم فى توكيد جودة التعليم قبل الجامعى فى مصر، من خلال فهم الجذور التاريخية للمعايير فى الدول المتقدمة، وأهمية المعايير للجودة، ثم أخيراً تحليل التجربة المصرية فى بناء المعايير وتطبيقها فى مشاريع تجريبية ناجحة، وذلك وفق النقاط الآتية:

التجربة المصرية فى وضع المعايير القومية للتعليم

أكد الرئيس مبارك فى كلمته الختامية لأعمال مؤتمر الحزب الوطنى فى سبتمبر عام 2002، على ضرورة الاهتمام بالجودة ووضع معايير لقياس الجودة، لدعم قدرة مصر على مواكبة المنافسة العالمية.. وأوضح سيادته ذلك بقوله :

" ففى مجال التعليم بشقيه العام والجامعى ناقشنا أهمية توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية وتحقيق مبدأ الجودة الشاملة فى الخدمة التعليمية فى ظل توجه جديد يتيح للقطاع الخاص والمجتمع الفرصة الملائمة للمساهمة فى هذا المجال الحيوى، ويتضمن وضع وتنفيذ معايير قومية واضحة لقياس منتج التعليم" .

1 - انجازات المرحلة الأولى:

(أ) بناء المعايير فى إطار رؤية قومية :

طرحت وزارة التربية والتعليم شعاراً قومياً يؤكد على " الجودة للجميع " . باعتبار أن ذلك يمثل مطلباً قومياً للدخول بالمجتمع المصرى إلى مجتمع المعرفة. وقد برزت حاجة وزارة التربية والتعليم إلى بناء المعايير القومية- كما عبر عن ذلك الرئيس مبارك فى كلمته المذكورة أعلاه- كآلية هامة لتحقيق الجودة الشاملة فى التعليم.

- وبدأ العمل فى أكتوبر عام 2002 .
- وانتهى العمل فى أغسطس عام 2003 .
- وبين البداية والنهاية، مر العمل بمراحل متعاقبة، شهد فيها تكوين فرق العمل، والاتفاق على الأسس الفكرية لبناء المعايير، وتحديد خصائص المعايير، والاتفاق على الخطوات المنهجية لبناء المعايير، والقيام بالعمل حتى الصياغة النهائية (19).

1- تشكيل فريق العمل :

شكلت فرق العمل فى سبتمبر 2002 من 250 عضو من الفئات الآتية:

- أساتذة كليات التربية.
- أساتذة جامعيين فى مواد التخصص الدراسية.
- متخصصين من الميدان التربوى (القيادات التعليمية ومديرى المدارس والموجهين والمدرسين).
- شخصيات عامة وأعضاء جمعيات أهلية نشطاء فى العمل العام.
- أولياء أمور.
- شخصيات حزبية.

2- الأسس الفكرية لبناء المعايير القومية :

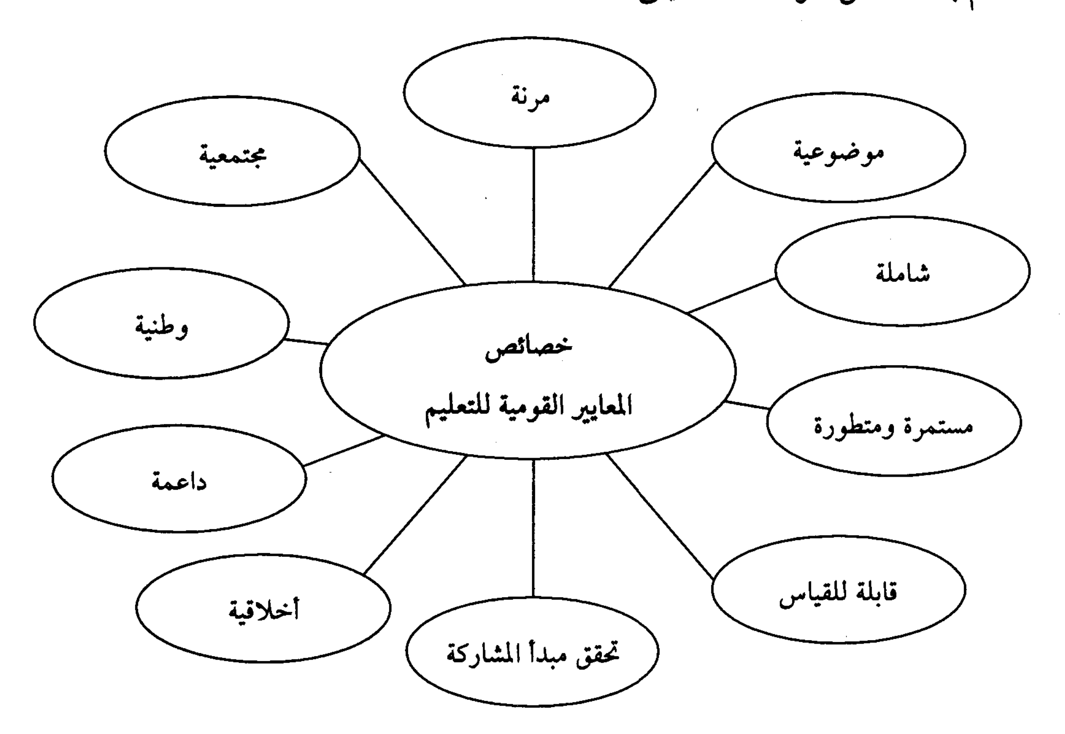
تمثلت الأسس الفكرية التي وجهت عملية بناء المعايير القومية للتعليم في مصر فيما يلي:-

- تعزيز نموذج التعلم النشط ذاتى التوجه.
- تدعيم المشاركة المجتمعية والمواطنة الصالحة، وتنمية الديمقراطية.
- مواكبة التطورات الحديثة فى عالم متغير يعتمد على المعرفة والتكنولوجيا.
- تدعيم أنماط مستحدثة من الإدارة التى تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة.
- تكريس مبادئ العدالة الاجتماعية، والمساواة، وتكافؤ الفرص.
- نابعة من الالتزام بالمواثيق الدولية والوطنية الخاصة بحقوق الإنسان.

- مساعدة النظم التربوية على التجدد، والتطور المستمر.
- تحقيق الالتزام بالجودة، والتميز، والقدرة على المتابعة والتقييم.
- تدعيم الممارسين التربويين، وكافة المعنيين على التفكير الناقد والإبداع.
- تعزيز قدرة المجتمع على تنمية جيل مؤهل للمشاركة والمناقشة.

3- **خصائص المعايير :**

اتفقت فرق العمل فى ضوء الأسس الفكرية للمعايير على أن يتم بناء معايير تتسم بالخصائص الموضحة كما يلى:



4- الخطوات المنهجية لبناء المعايير القومية

انطلقت فرق العمل من مسلمة أن بناء المعايير لابد أن يكون بالضرورة عملاً قومياً ينبع من الواقع ويستند إلى الظروف الخاصة التاريخية والاجتماعية، والثقافية. كما

انطلقت فرق العمل كذلك من قاعدة أن التجارب الأخرى مـهما كـانت متقدمـة فإنـها تجارب غير مواتية لظروفنا وأوضاعنا، وهى فى أحسـن أحوالهـا، قـد تكـون مرشـدة أو موجهة للعمل. ولذلك فبناء المعايير ... عمل قومى بالأسـاس الأول نـابع مـن الواقـع، ومواكب لظروفه، ومن أجل تطويره وتحسينه فى نفس الوقت.

وبناءً على ذلك انطلقت منهجية العمل وفق الخطوات الآتية :

1 . **الحوار والمناقشة**: من خلال مجموعات مناقشة، وتبادل الخـبرات بـين المجموعـات، والأوراق المبدئية.

2. **تحديد المفاهيم الأساسية والاتفاق على تعريفات محددة للمصطلحات الأساسية.**

- المجال Domain
- المعيار Standards
- المؤشرات Indicator
- الوحدات المرجعية Benchmark
- الوحدات القياسية Rubrics

3- **التشـــاور**: مـع الأقـران، والخـبراء المحليـين والدوليـين، ومـع العـاملين بـــالميدان، والجمعيات غير الحكومية، ونشطاء العمل الاجتماعى .

4. **مسح الدراسات العالمية المقارنة**: لاسـتخلاص الـدروس مـن التجـارب العالميـة الرائدة، فى ضوء أبعادها التاريخية- ومن ثم مناقشة ملاءمتها للواقع المصرى.

5- **الإبداع للتوصل إلى المقترحات الأولية**: حيـث قـامت مجموعـات العمـل بطـرح وثائق بمقترحات أولية ومسودات للمعايير والمؤشرات .

6 . **تحقيق الصدق الداخلى**: من خلال فتح الحوار والمناقشة بين اللجـان - مناقشـات الأقران ... فرادى وجماعات - عرض المقترحات فى لقاءات عامة.

7. **تحقيق الصدق الخارجى**: من خـلال الزيـارات الميدانيـة للمواقـع: العـاملين فـى الميدان الـتربوى، ورجـال الأعمـال، والجمعيـات غـير الحكوميـة - ونشـطاء العمـل الاجتماعى- والمثقفون بهدف التوصل إلى المعايير والمؤشرات الأكثر صدقـاً واتسـاقاً داخلياً.

8- **القيام بدراسات إمبريقية مقننة:** قامت كل لجنة بدراسات إمبريقية على عينات ممثلة من المعنيين بالأمر stakeholders حسب طبيعة كل لجنة .. واستخدمت المناهج الكمية والإحصائية لتحديد:

أ) ملاءمة المعايير

ب) مدى وضوح صياغة المعايير

ج) وضع آليات التنفيذ.

9 . **عقد جلسات عصف ذهني متواصلة:** مع كل الأطراف المعنية للتوصل إلى قائمة أولية للمعايير والمؤشرات.

10 . **إعادة صياغة المعايير وآليات التنفيذ في ضوء الخطوات السابقة.**

11. **الصورة النهائية للمعايير:** تم تقديم الصورة النهائية للمعايير إلى اللجنة التنفيذية.

12- **التنسيق بين اللجان** : قامت اللجنة التنفيذية بالتنسيق بين اللجان في جلسات عمل متصلة مكثفة .

13- **الصياغة الأخيرة والإخراج** : تولى القيام بهذه المهمة فرق عمل كاملة.. في لقاءات عمل متصلة.

5- **المنتج النهائي للعمل :**

- صدر العمل في 15 وثيقة بلغت 1000 صفحة .
- وتم إخراج هذه الوثائق جميعها في ثلاثة مجلدات .

وقد غطت المجلدات الثلاثة للمعايير خمسة مجالات رئيسة، تشمل جميعها كل جوانب العملية التعليمية وذلك كما يلي :

(ب) المجالات الرئيسة للعمل في المشروع:

1- المدرسة الفعالة الصديقة للمتعلم

يتناول هذا المجال المدرسة كوحدة متكاملة، بهدف تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، التي تتضمن كافة العناصر في تفاعل إيجابي لتحقيق التوقعات المأمولة.

2- المعـــــلم :

يهتم هذا المجال بتحديد معايير شاملة لأداء كل من يشارك فـى العمليـة التعليميـة داخل المدرسة متضمناً المعلم، والموجه، والأخصائى الاجتماعى، والأخصائى النفسى.

3- الإدارة المتميـــزة :

وينصب الاهتمام فى هذا المجال على الإدارة التربوية فى مستوياتها المختلفـة بـدءًا بالقيادة التنفيذية، ومرورًا بالقيـادة التعليميـة الوسـطى، وانتـهاءً بالقيـادات العليـا علـى المستوى المركزي بالوزارة.

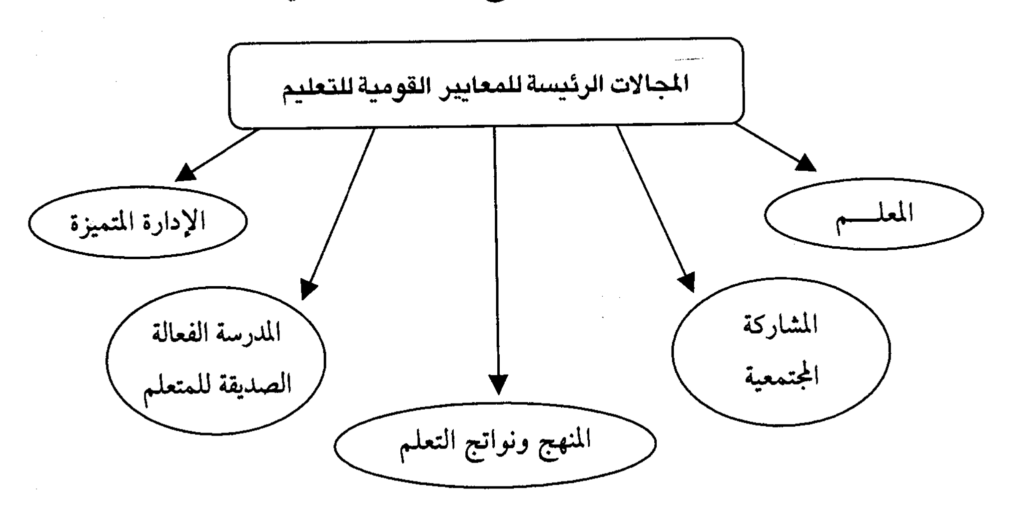
4- المشـاركة المجتمعيـة :

يعني هذا المجال بتحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع، ويتناول إسهام المدرسة فى المجتمع، ودعم المجتمع للمدرسة، والجوانب المختلفة للإعلام التربوى.

5- المنهج الدراسي و نـواتج التعلـم :

ويتناول هذا المجال المتعلم وما ينبغى أن يكتسبه من معارف ومـهارات واتجاهـات وقيم، والمنهج من حيث فلسفته، وأهدافه، ومحتواه، وأساليب التعليم والتعلم، والمصـادر والمواد التعليمية، وأساليب التقويم. كما يتناول هذا المجال نواتج التعلم التى تعمل المواد الدراسية على تحقيقها.

ومن ثم فقد أسفر هذا العمل عن إنتاج مجموعة المعايير في المجالات التالية:



(حـ) بنية المعايير القومية للتعليم فى مصر :

تأخذ المعايير القومية للتعليم فى مصر البنية التالية :

- خمس مجالات رئيسية (الموضحة سابقاً) .
- لكل مجال رئيسى مجالاته الفرعية الخاصة به (22 مجال فرعى) .
- ولكل مجال فرعى معاييره الخاصة به.
- ولكل معيار مؤشراته الدالة عليه.
- ولكل مؤشر وحدات قياسية للتقدير Rubrics .

المجالات الفرعية للمعايير :

المجال الرئيسي الأول : المعلـــم :

تحددت خمسة مجالات فرعية اشتملت على 18 معياراً و 95 مؤشراً وهذه المجـالات الفرعية للمعلم هى :

- مجال استراتيجيات التعلم، وإدارة الفصل.
- مجال التخطيط.
- مجال المادة العلمية.
- مجال التقويم .
- مجال مهنية المعلم.

المجال الرئيسي الثانى : المشاركة المجتمعية :

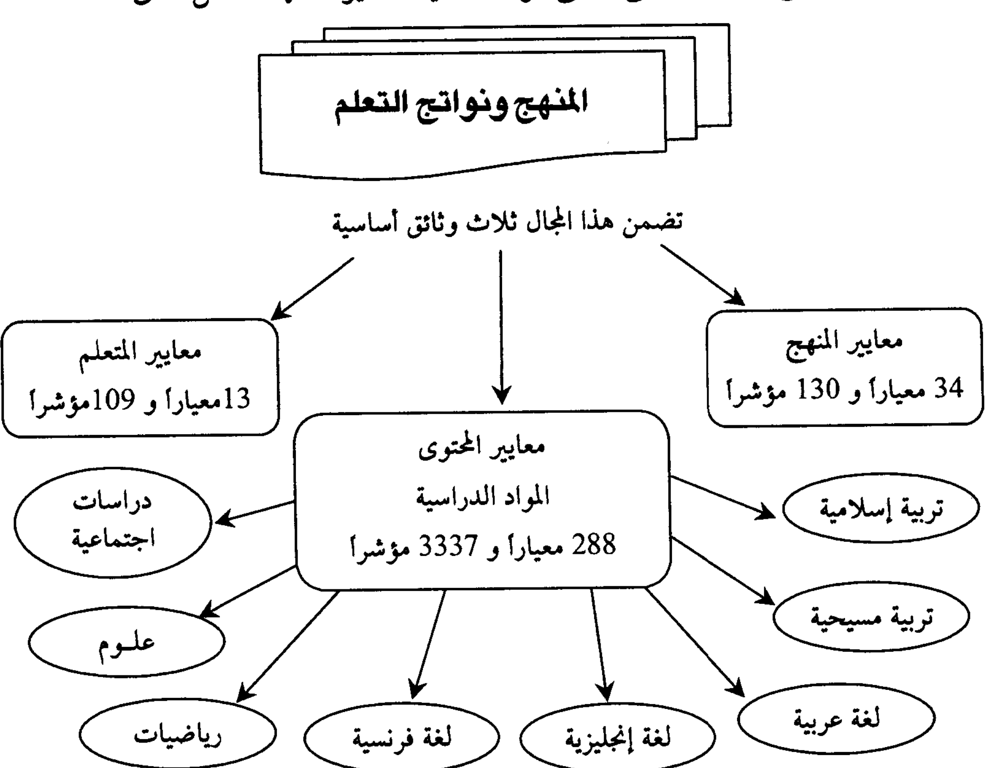
تحددت خمسة مجالات فرعية، اشـتملت علـى 16 معيـاراً و 97 مؤشـراً والمجـالات الفرعية للمشاركة المجتمعية هى :

- مجال الشراكة مع الأسرة.
- مجال خدمة المجتمع.
- مجال تعبئة موارد المجتمع المحلى.

* مجال العمل التطوعى.
* مجال العلاقات العامة، والاتصال بالمجتمع.

المجال الرئيسي الثالث : المنهج ونواتج التعلم :

واشتمل هذا المجال على ثلاث وثائق أساسية هى وثيقة معايير المنهج (بصفة عامة)، ووثيقة معايير المتعلم، التى تحدد المعايير والمؤشرات الخاصة بالمتعلم، وأما الوثيقة الثالثة فهى وثيقة ضخمة على عدة وثائق فى ثمانى مواد أساسية كما يوضحها الشكل التالى :



المجال الرئيسى الرابع : المدرسة الفعالة :

تحددت المجالات الفرعية لمعايير المدرسة الفعالة.. واحتوت على :

* مجال الرؤية، والرسالة للمدرسة.
* مجال المناخ الاجتماعى للمدرسة.

- مجال التنمية الاجتماعية للمدرسة.
- مجال التنمية المهنية المستديمة.
- مجال مجتمع التعلم داخل المدرسة.
- مجال المساءلة وتوكيد الجودة الشاملة.

المجال الرئيسى الخامس : الإدارة المتميزة :

حددت المجالات الفرعية للمعايير فى مجال الإدارة المتميزة 12 معياراً و 200 مؤشر وهذه المجالات الفرعية هى:

- مجال الثقافة المؤسسية.
- مجال المشاركة.
- مجال المهنية.
- مجال إدارة التغيير.

وذلك لكل مستوى من المستويات الإدارية (العليا- الوسطى- التنفيذية) .

2- انجازات المرحلة الثانية:

تطبيق المعايير :

بدأ العمل فى تطبيق المعايير فى العام الدراسى 2003/ 2004 وتطبيق المعايير يعتبر المرحلة الثانية بعد الانتهاء من بناء المعايير .

واشتملت مرحلة تطبيق المعايير على ثلاثة عناصر أساسية :

- وضع مفاهيم أساسية تحكم حركة تطبيق المعايير القومية.
- التدريب المكثف للمديرين والمعلمين لنشر ثقافة المعايير وثقافة الجودة فى المدارس ورفع قدرات المعلمين والإداريين لتنفيذ المعايير لتحسين التعليم .
- مشاريع استراتيجية تجريبية للتطبيق .

1. المفاهيم والمنطلقات الأساسية فى تطبيق المعايير :

1) تقديم نماذج للتحسين بحيث تكون المدرسة وحدة التطوير والتنفيذ والتقويم School-Based Improvement فى شكل تجمعات Clustered Models

2) النظر للمعايير كأداة لتشخيص واقع المدرسة وتعزيز وتدعيم قدراتها الذاتية، وفى الوقت نفسه أداة للتطوير والوصول بها إلى أعلى مستويات الجودة التى تنشدها المعايير لتحقيق مبدأ التعليم للتميز والتميز للجميع . ثم هى فى النهاية أداة لتحقيق سياسة الاعتماد التربوى .

3) وإذا كان تطبيق المعايير هو الوسيلة إلى تقويم المدارس ودعم قدراتها وتطويرها، فإن التطبيق نفسه هو الأداة أو الوسيلة العلمية (الوحيدة) لاختيار المعايير وتنميتها.

4) الاقتناع بأن تنمية المعايير نفسها عملية مستمرة ولكن لا تتم إلا من خلال الممارسة والتطبيق، وذلك وفقاً للحكمة القائلة "إنما تُمهد الطرق بالسير فيها"

2. التدريب على تطبيق المعايير :

- تتم عمليات التدريب على نطاق واسع لتحقيق هدفين:

أولاً: نشر ثقافة المعايير القومية للتعليم.

ثانياً: رفع المهارات الأساسية اللازمة لتطبيق المعايير فى التقويم الذاتى، ووضع الخطط التنفيذية لتحسين المدرسة فى المجالات الخمسة للمعايير.

- المستهدف تدريبهم يشمل الفئات الآتية :

– القيادات العليا (مديرى المديريات) ومديرى الإدارات التعليمية ووكلائهم.

– عضوين من وحدة التدريب والتقويم فى كل مدرسة من بينهم مسئول الوحدة.

– مديرى المدارس على مستوى الجمهورية .

3. المشاريع التجريبية لتطبيق المعايير Pilot Projects :

قامت المشروعات التجريبية لتطبيق المعايير على مدخل تحسين المدرسة وفقاً للمعايير القومية للتعليم Standard - Based School Improvement وكذلك على نموذج تجميع المدارس فى مجموعات Cluster Model حيث يسهل تطبيق المنهج العلمى المرتبط بمدخل تحسين المدرسة .

هناك أربعة مشروعات رئيسة تطبق مدخل تحسين المدرسة اعتماداً على المعايير القومية للتعليم، وهذه المشروعات هى :

(1) اليونيسيف : مشروع Mainstreaming فى 90 مدرسة .

(2) البنك الدولى والاتحاد الأوربى : مشروع تحسين المدرسة فى 100 مدرسة .

(3) USAID : مشروع المدرسة الفعالة وتفعيل المشاركة المجتمعية فى مشروع المدارس الجديدة فى 50 مدرسة .

(4) المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى : مشروع التقويم الشامل Authentic Assessment فى 250 مدرسة، عام 2003/ 2004 .

وهذه المشروعات منها ما قطع شوطاً كبيراً.. وجاء بنتائج مبشرة تمثلت فى إنجاز تحويل المعايير والمؤشرات إلى علامات مرجعية Benchmarks فى مجالين رئيسيين هما المدرسة الفعالة والمشاركة المجتمعية.. بل وبدأ بالفعل فى إعداد أدوات قياس للعلامات المرجعية لهذين المجالين، ومن المشاريع ما تقدم بحيث بدأ يناقش كيفية تنفيذ الأطر اللائحية - المالية والإدارية- اللازمة لدعم المشاركة المجتمعية وتفعيل ديمقراطية الإدارة ولامركزيتها، ومن هذه المشاريع ما زال فى عملية التخطيط ومنها ما لم يتجاوز هذه المرحلة بعد ومازال فى عملية الإعداد . أما المشروع الرابع الخاص بالتقويم الشامل فقد انتقل من خرحلة التجريب إلى مرحلة التعميم فى العام الدراسى 2005/ 2006 بعد نجاحه تجريبياً.

وقد روعى فى تنفيذ هذه المشروعات التأكيد من أن كل مشروع يعى منهجيته وطرائقه التى يتبعها تماماً، والتنوع Diversity فى هذه المرحلة مطلوب لإثراء خبرة مصر فى تطبيق المعايير، وإتاحة الفرصة لاختيار أفضل الممارسات .

أهمية المشروعات التجريبية لتطبيق المعايير، المشروعات التجريبية التى تكمن فيما يلى:

- هذه المشروعات هى التطبيق الفعلى للمعايير وممارستها على أرض الواقع.. وهذه الممارسة الحقيقية على أرض الواقع هى الوسيلة- والوسيلة الوحيدة- لتنمية وتصحيح المعايير القومية للتعليم (وما تتضمنه من مؤشرات) تنمية وتصحيحاً بطريقة مستمرة ومتراكمة. فمن خلال الممارسة وحدها يتم تصحيح الأفكار وتصويبها، وإعادة صياغتها. وتلك عملية مفتوحة ويجب المحافظة على استمرارها.
- إن هذه المشروعات هى التى تمكننا بطريقة علمية من التوصل إلى أفضل المداخل فى تحسين المدرسة وتفيدنا فى النهاية فى تقديم نموذج أو نماذج عينية يمكن تقليدها وانتشارها على نطاق واسع .

مدخل تحسين المدرسة - فى تطبيق التعليم فى مصر.

لماذا مدخل تحسين المدرسة School Improvement Approach :

لقد بُذلت جهود كبيرة فـى إصـلاح التعليـم فـى مصـر.. وكـانت فكـرة تحسـين، أو بالأحرى دعم النظام التعليمى هى الفكرة التى وجـهت جـهود الإصـلاح، طيلـة السـنوات الماضية، وتم من خلالها تحقيق إنجازات كبيرة فى صورة مدخلات جديـدة للنظـام التعليمـى، وكلها أتت فى شكل كمى كانت مصر فى حاجة إليها وقتذاك.

وكان التطور الطبيعى يدعو إلى إحداث تغيير فى فكر الإصلاح Paradigm Shift: أى الانتقال من الكم إلى الكيف ومن التركيز على المدخلات إلى الـتركيز علـى جـودة النواتـج والعمليات التعليمية .

وكانت الاستجابة الأولى المتمثلة فى بناء المعايير القوميـة للتعليـم، التـى هـى المدخـل العملى والعلمـى إلى الجـودة. وجـاءت الاسـتجابة الثانيـة، متمثلـة فـى تطبيـق المعايـير فـى مسارات متعددة أشرنا إليها سابقا وأهمها ذلك المسار موضـوع حديثنـا: المشـاريع التجريبيـة لتحقيق التطوير والتحسين على مستوى المدرسة.

وتحسين المدرسة School-Based Improvement مدخل يختلف كـل الاختـلاف عـن فكرة تحسين نظام التعليم الابتدائى أو تحسين نظام التعليم الثـانوى الـذى اتبـع فـى المرحلـة السابقة وما زال سائداً حتى الآن. وإن كان مدخل تحسين المدرسة هـو التحـول الطبيعـى إلى مدخل تحسين النظام التعليمى فى إطار التطور التاريخى لأى مجتمع .

ومن مميزات التحول إلى نموذج الإصلاح على مستوى المدرسة ما يلـى:

1) إن مدخل تحسين المدرسة يجعل عملية إحداث التطوير محددة فى وحدة يمكن قياسـها وضبطها وملاحظتها وهى المدرسـة- فالمدرسـة هـى وحـدة الفعـل ووحـدة التغيـير ووحدة التقويم .

2) إن التطوير الذى يتخذ من المدرسة وحدة للفعل يجعل من المدرسة الميـدان الـذى نضمـن أن تتقابل فيه، أو بالأحرى تتفـاعل فيـه، كـل المدخـلات ومـن ثـم يتعـاظم تأثيرهـا فـى إحداث التغيير Senergy وهكذا تصبح كل هذه المدخلات فى زمـن واحـد كـلاً واحـداً متكاملاً يمكن قياس عوائدها وتصحيح مساراتها .

3) إن هذا المدخل هو الذى يهيئ المدرسة لأن تصبح مدرسة قادرة ذاتياً ومهنياً على تحمل المسئولية والمساءلة على الأقل فى مجال المدرسة الفعالة، فى كل جوانبها، ومجال المشاركة المجتمعية من حيث هى الامتداد المجتمعى ودالة فعالية المدرسة . وبالتالى يساعدنا- هذا المدخل- على التحرك الحقيقى نحو اللامركزية القائمة على العلم والمهنية وبناء القدرة الذاتية على مستوى الوحدة الأولى فى خط الإنتاج التعليمى، وهى المدرسة، ويجعل المدرسة قادرة ذاتياً على التقويم الذاتى وبناء خطط التطوير لنفسها فى ضوء السياسات التعليمية المعلنة على المستوى القومى.

4) إن مدخل تحسين المدرسة هو المدخل الذى يؤهل نظامنا التعليمى - عاجلاً - للتعامل مع عمليات ونظم توكيد وضمان الجودة والاعتماد التربوى .

لكل ما تقدم فإن هذا المدخل هام لنا فى مصر، وهو من أهم المداخل العالمية لتطوير التعليم، والمستند إلى معايير تربوية وقد زارنا فى الستة أشهر الأخيرة أربعة خبراء عالميين مشهود لهم بالكفاءة فى مجال المدرسة الفعالة والمشاركة المجتمعية .

إن هذه المشاريع الجديدة تعطى الفرصة للانتقال الحقيقى إلى الجودة المتجسدة فى نماذج عينية، وإلى اللامركزية القائمة على العلم والمهنية وبناء القدرات الذاتية، وإلى إتاحة الفرص للتنوع والتعددية فى الاجتهادات والإبداع داخل منظومة واحدة لمدخل تحسين المدرسة.. ثم فى النهاية تعطينا الفرصة لاكتشاف أصلح المداخل على أرض مصر للاستفادة منها فى عملية Mainstreaming على أسس علمية وعملية .

المخرجات التى تسعى المشاريع التجريبية إلى تحقيقها :

1) كتيب (أو دليل) شامل لعملية التقييم الذاتى، على مستوى المدرسة، مع وصف تفصيلى لعملية التقييم و أدواتها، وطرق جمع البيانات وتحليلها- كميًّا وكيفيًّا.

2) ملخص يتضمن تحليلاً لعملية التقييم الذاتى فى المدارس المشتركة فى البرنامج.

3) خطط تحسين المدارس المشاركة فى البرنامج، والتى تم مساعدة المدارس فى وضعها وتم البدء فى تنفيذها.

4) بناء المرحلة الثانية من المعايير المتمثلة فى تنمية وحدات قياسية Rubrics والمحكات المرجعية Benchmarks لكل مؤشر فى المعيار الواحد.

5) تنمية مجموعة من أدوات القياس التى تفيد المقيمين فى جمع البيانات والشواهد والمعلومات- كميًا وكيفيًا- فى ضوء المعايير والمؤشرات والتى تمكن من تقييم المدرسة وفق قواعد أو مستويات الجودة.

6) قائمة بالتوصيات المقترح وضعها فى الاعتبار- نتيجة للتنفيذ بالمدارس - لتطوير وثيقة المعايير القومية نفسها فى مجالى المدرسة الفعالة والمشاركة المجتمعية وفقًا لمبدأ من خلال الممارسة يتم تصحيح الأفكار.

7) تشمل قواعد القياس المتدرج Rubrics معايير ومؤشرات المجالات الرئيسة الخمس :

- المدرسة الفعالة
- المشاركة المجتمعية
- المعلم
- الإدارة المتميزة
- المنهج ونواتج التعلم (ويشمل: المحتوى - المتعلم - المواد الدراسية).

الإنجازات التى تحققت حتى الآن فى تطبيق المعايير :

قامت اللجان بالانتهاء من إعداد قواعد القياس المتدرج (أو مستويات الجودة المتدرجة) الخاصة بمجالى المدرسة الفعالة والمشاركة المجتمعية، وذلك من خلال اللقاءات الأسبوعية لفرق العمل والشهرية للجنة الاستشارية مع فرق العمل والاستعانة بالخبرات العالمية.

- تم توصيف قواعد القياس المتدرج فى أربعة مستويات كما يلى:

4: يفوق المعيار

3: يحقق المعيار

2: يقترب من تحقيق المعيار

1: يحتاج إلى تطوير

- تمت مراجعة قواعد القياس من خلال فرق محايدة، (فرق من الأساتذة المتخصصين والعاملين بالميدان، لم تشارك فى العمل من قبل) للتأكد من وضوح اللغة والتعبيرات المستخدمة.

- تم الانتهاء من إعداد أدوات التقويم الذاتى للمدرسة، وجار عمل المراجعة النهائية لها؛ للانتهاء إلى أربع أدوات (خاصة بالمعلم، وولى الأمر، والطالب، والمجتمع).
- تم الانتهاء من معايير اختيار المدارس بكل محافظة، بحيث تعكس حال الغالبية العظمى من مدارس المحافظة؛ ليتيسر تعميم التجربة.
- قرب الانتهاء من إعداد دليل لتطبيق التقويم الذاتى بالمدرسة، والبرامج التدريبية للفئات التى سوف تتولى القيام بعملية التقويم.

الأعمال التى يجري تنفيذها :

إعداد الهيكل التنظيمى لمرحلة التنفيذ بالمحافظات/ المدارس.

- وضع المواصفات الواجب توافرها فى القائمين على عملية التقويم الذاتى بالمدرسة.
- إعداد برامج لتعريف القيادات المدرسية والمدرسين وأعضاء مجالس الآباء والمعلمين بعملية التقويم، والغرض منها.
- إعداد برامج التوعية اللازمة للمجتمعات والآباء.

مرحلة ما قبل التنفيذ بالمدرسة :

- التوعية بالبرنامج: وتشمل ما يزيد على 1000 ولى أمر وعضو مجلس آباء أو أمناء وقيادة مجتمعية.
- التدريب: سوف يتم تدريب 500 موجه ومعلم وأخصائى اجتماعى وقيادة مدرسية.
- تدريب مدربين لدعم تنفيذ البرنامج على مستوى المحافظة بعد مرحلة التجريب.

مرحلة التنفيذ بالمدرسة :

- بدء عملية التقويم الذاتى بالمدارس فى الفترة من أكتوبر إلى ديسمبر 2004.
- عملية تحليل البيانات، واستخلاص النتائج.
- وضع خطط تحسين المدرسة باستخدام الإرشادات والصيغ المقترحة فى كتيب التقييم الذاتى.
- تقوم مديرية التربية والتعليم بتخصيص الموارد والدعم الفنى، دعمًا لعملية تنفيذ خطة تحسين المدرسة.

- يتم تشكيل لجنة من المديرين والمعلمين، وأولياء الأمــور، وممثلى المجتمع فى كل مدرسة للإشراف على مدى تقدم خطة تحسين المدرسة - ويبدأ تنفيذها فى الفصل الدراسى الثانى.

التوثيق

بعد إتمام عملية التقويم الذاتى بالمدارس:

- سوف تجرى عملية توثيق وتحليل نتائج التقييم فى كل مدرسة ومجتمع.
- سوف تتم مراجعة و تعديل أدوات التقييم حسب الحاجة فى أثناء عملية التقييم باستخدام الاقتراحات المستخلصة من خبرات فرق التقييم.
- سوف يتم توثيق الدروس المستفادة من هذه العملية وتبادلها مع وزارة التربية والتعليم على المستوى المركزى، وعلى مستوى المديريات.

التحديات

ونتناول فيما يلى عرضاً مختصراً لهذه التحديات:

1- إيجاد البنية الأساسية:

يتطلب تطبيق المعايير توافر بنية أساسية متخصصة. وما يلى يشمل أهم عناصر هذه البنية التى يجب تدعيمها وتنميتها:

- وجود اللجنة العليا التى شكلتها وزارة التربية والتعليم من كبار المتخصصين لمتابعة أعمال تطبيق المعايير .
- شراكة بين كليات التربية ومديريات التربية والتعليم لمراجعة المعايير القومية للتعليم مراجعة مستمرة.
- دعم عملية تصميم وتنفيذ برامج تدريبية معتمدة لإعداد الكوادر اللازمة لمراحل عمليات تطبيق المعايير، والتقويم الذاتى، وتوفير شروط القيام بعمليات الاعتماد التربوى.
- وضع حوافز قوية للجهود المتميزة فى مجال تطبيق المعايير على مستوى المدارس والإدارات.

2- ضمان الاستمرارية:

- استيعاب معايير الجودة والاتفاق عليها قوميا .

- إصدار قانون الهيئة القومية للاعتماد وضمان الجودة الذى يحدد أهميــة ضـرورة الاعتمـاد للمدارس المصرية، ويضمن وجود هيكل مؤسسى مســتمر، ونظـام قـوى للحوافـز لكـل عناصر الاعتماد التربوى للمدرسة.
- العمل على توليد كوادر جديدة قادرة على التنمية المستمرة لمعايـير الاعتمـاد وإجـراءات التطبيق فى إطار عالمى مقارن .
- السماح لتعدد جهات الاعتماد طالما ينطبق على أى منها شروط ومعايير مزاولة الاعتمــاد فى إطار الهيئة القومية للاعتماد التربوى وضمان الجودة المزمع إنشاؤها.
- نشر نتائج اعتماد المدارس فى ضوء المعايير التـى أقرتـها هيئـات الاعتمـاد إعمـالا لمبـادئ الشفافية والمساءلة فى إطار قومى .

3- توفير التمويل:

المطلـوب وضـع خطـة تمويـل اعتمـاد المـدارس بمـا يغطـى مسـتويات الاعتمـاد للمدارس وعناصره.

على المستوى القومى :

- تكلفة وضع المعايير القومية من خلال:
  - دراسات مقارنة عالمية.
  - دراسة للواقع الاجتماعى والتربوى والسياسى للمدارس المصرية.
  - تغطية تكاليف اللجنة العليا لفحص واعتماد الهيئات العاملة فى مجال الاعتماد.

على مستوى المديرية :

- تكلفة الإشراف على عمليات تنمية المعايير والاعتماد ومتابعة التنفيذ.

على مستوى المدرسة:

- تكلفـــة :
  - دراسات التقويم الذاتى.
  - تكلفة عملية تحسين المدرسة وتطبيق المعايير .

- الحوافز التى تعطى لكل مدرسة يتم اعتمادها.
- تدريب الكوادر المدرسية على التقويم الذاتى ووضع الخطـط التنفيذيـة للتطويـر علـى مستوى المدرسة والإدارة التعليمية .

4- وضع خطة لنشر ثقافة الاعتمـاد:

يتم نشر ثقافة المعايير وضمان الجودة من خلال لجان متخصصة فى التوعية والتدريب والإعلام.

التوعية:

ضمان نشر ثقافة المعايير والجودة بين القيادات والعاملين فـى الحقـل التعليمـى للإقبـال على الاعتماد قومياً، والإيمان بالمعايير المستخدمة التى تحقق النهضة.على كل المستويات، مثل :

- أساتذة الجامعات المهتمين .
- العاملين فى مجال التعليم .
- النقابات.
- الهيئات التشريعيـــة .
- الرأى العام.

التدريب : إعداد مواد تدريبية لكل المستويات :

- تدريب القيادات .
- تدريب مديرى المدارس .
- تدريب مجموعات متخصصة فى الاعتماد من المدرسين داخل المدارس
- تدريب الأساتذة والمتخصصين فى الهيئات والجمعيات والكليات الجامعية الذين يتصـدون لعملية تنمية المعايير وتطبيقها باعتبار ذلك ثقافة ومهارات ومهام صعبة جديدة تـهدف إلى تفعيل جودة التعلم.

الإعلام : **خطط إعلامية فى جميع وسائل الإعلام المرئى والمكتوب .**

- تم تشكيل لجنة مركزية بمشاركة أساتذة الجامعات، والجمعيات الأهلية لنشـر ثقافـة المعايـير والجودة.

المراجــع

(1) " **The road to standards : A Brief History of standards** – Based educational Reform". The National Dialogue . http://natoinal %20 dialogue . htm.

(2) lbid.

(3) Robert Marzino and John Kendall(1996).**guide to Designing Standards – Based Districts, Schools and Classrooms. U.S.A**. Association for supervisor and curriculum development: pp2-3.

(4) The Road to standards .. op .cit.

(5) lbid.

(6) Robert Marzino and John Kendall, op. cit.

(7) Kathy koch (1999). **National Education Standards**. http://library.cqpress.com/cqpressreseqrcn.

(8) lbid.

(9) OFSTED, **Office for standards in Education**, (2003), Ofsted Publication Center, number :hml(1359).

(10) Terry J. ForisKq (1998). **Restructuring Around Standards. A Practitioner's Guide to Designe and Implementation**. California: Crown press inc. A Sage Publications comp.

Guide on standards and assessment.

www.ed.gov/Offices/OESE/standards assessment.

(11) انظر: حسن البيلاوى، (1996)، "إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العالى". **مؤتمر التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن 21**. جامعة المنوفية، 20- 21 مايو 1996.

(12) J.J OaKes (1999). **A Guide to Organizations Involved with Licensing and Accreditation**. ERIC: ED437367.

(13) المرجع السابق.

(14) **National Recognition of State Approval Agencies by the U. S. A.** www.ed.gov./Offices/ope/accreditation/state approvalagences.htm.

(15) Ofsted. Op. cit.

(16) على عبدالرازق (1998). خصائص عصر المعلوماتية. فى : أسـامة البـاز (محـرر). **تحديات العلم والتكنولوجيا**. القاهرة، مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام.

(17) Thomas Pop Kewitz (200). **Apolitical Sociology of Educational Reform**. N.Y.: The Teachers College Press.

(18) هذه المعايير الخاصة بالمعلم، قـد أعلنتـها الهيئـة العاليـة المعروفـة INTASC، وقـد اعتمدت جميع الهيئات الأخرى الخاصة بـإعداد المعلـم هـذه المعايـير العشـر كمبـادئ أساسية فى إعداد المعلم مهما كان تخصصه. انظر

INTASC (**Interstate New Teacher Assessment and support Consortium**) http:/128.25.77/DETED/intasc.html.

(19) **المعايير القومية للتعليم** (المجلد الأول، المجلد الثـانى، المجلـد الثـالث). وزارة التربيـة والتعليم. سبتمبر 2003.

الفصل التاسع

ضمان الجودة و الاعتماد

التجربة المصرية فى التعليم العالي [1]

مقدمة

تقع الجهود التي شرعت في مصر لضمان الجودة والاعتماد تحت مظلة "مشروع تطوير التعليم العالي" (Higher Education Enhancement Project (HEEP الذي أطلق في العام 2002 بدعم من البنك الدولي . وتشرف على هذا الموضوع تخطيطاً وتنفيذاً "اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد" التي شكلت في عام 2001 قبل البدء في تنفيذ مشروعات التطوير وذلك للعمل على إعداد الدراسات اللازمة لإنشاء "الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم"، والمتوقع صدور قانون بإنشائها بقرار جمهوري قبل نهاية العام 2004، بالإضافة إلى تهيئة المناخ داخل الجامعات والمؤسسات التعليمية لكي تكون مستعدة لتطبيق نظم ضمان الجودة والاعتماد .

وقد تداركت وزارة التعليم العالي في مصر ضرورة الاهتمام بجودة التعليم ومخرجاته في ظل التوجهات السياسية المستمرة لرفع القدرة الاستيعابية في منظومة التعليم العالي وقبول جميع المتخرجين الناجحين من مرحلة الثانوية العامة، مما أدى إلى تدهور وضع هذه المنظومة في غياب وجود نظام قومي لتوكيد الجودة والاعتماد، وفي ظل عدم توفر الحد الأدنى من البنية الأساسية المطلوبة لاستيعاب هذا الكم من الخريجين .

ومن منطلق أن جميع العناصر التي تدخل ضمن العملية التعليمية بدءاً من هيكل وأساليب الإدارة و أعضاء هيئة التدريس و الطلاب و البرامج التعليمية والموارد

(*) دكتور / محسن المهدى سعيد

(1) ملحوظة : هذه الورقة مقدمة عن أعضاء اللجنة القومية مجتمعين . وقد سبق أن نشرت هذه الورقة فى الكتاب السنوى الخامس "ضمان الجودة فى التعليم العالى فى البلدان العربية"، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ، بيروت 2005 .

والإمكانيات المادية والبشرية والأبحاث العلمية والخدمة المجتمعية ومتابعة الخريجين، إلى مدى توافر نظام وآليات لضمان جودة الخدمات التعليمية ومخرجاتها، تؤثر بصورة مباشرة على جودة التعليم ومخرجاته فقد شرعت وزارة التعليم العالي في إعداد استراتيجية متكاملة لتطوير التعليم العالي تتكون من 25 عضواً من الشخصيات البارزة في المجتمع المصري والتي لها علاقة مباشرة واهتمام بتطوير التعليم . وقد امتدت أعمال هذه اللجنة على مدار عام ونصف، حيث شكلت مجموعات عمل في ست لجان فرعية وتم اختيار أكثر من 60 عضوا من الشخصيات المتخصصة في كافة المجالات المتعلقة بالعملية التعليمية لكي يتناولوا دراسة الوضع الراهن للتعليم العالي في مصر وتحديد نقاط القوى والضعف وترجمتها في صورة برامج تنفيذية لمعالجة أوجه القصور .

وقد تناولت أنشطة هذه الجان العديد من الجولات الدراسية والزيارات الميدانية إلى بعض الدول مثل بريطانيا وفرنسا واستراليا ونيوزيلندا، وذلك للتعرف على مجريات تطوير التعليم وكيفية تطبيق نظم ضمان الجودة والاعتماد في هذه الدول للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال . كما تم دعوة مجموعة من أفضل خبراء التعليم على مستوى العالم وتنظيم لقاء دولي International Symposium في مصر عام 1999 للاستفادة من هذه الخبرات العالمية واستعراض ومناقشة الخطة الاستراتيجية التي توصلت إليها اللجنة القومية . وقد توجت أعمال هذه اللجنة القومية بعقد مؤتمر قومي في فبراير عام 2000 بدعوة أكثر من 1200 شخصية من المهتمين والمعنيين بتطوير التعليم حيث أقرت فيه استراتيجية تطوير التعليم العالي في مصر . وقد ترجمت هذه الاستراتيجية في صورة 25 مشروعاً في كافة المجالات التي تدخل في نطاق العملية التعليمية وتؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في جودة وكفاءة الخدمات التعليمية ومخرجاتها ويتم تنفيذ هذه المشروعات على ثلاث مراحل تتواكب مع الخطط الخمسية للدولة، الأولى منها يتم تنفيذها حالياً خلال الفترة 2002 – 2007، والثانية خلال الفترة 2007 – 2012، والثالثة خلال الفترة 2012 – 2017 .

فيما يلي تتناول هذه الورقة إلقاء الضوء على الخطة الاستراتيجية للدولة تركيزا على مشروع توكيد الجودة والاعتماد من منطلق أنه ذو طبيعة مشتركة تدخل ضمن آليات تنفيذ باقي مشروعات التطوير .

أولا : مشروعات الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي

بعد إقرار المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي في فبراير عام 2000للخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي، فقد ترجمت هذه الاستراتيجية إلى 25 مشروعاً (ملحق رقم 2) بهدف تطوير العملية التعليمية في مصر . وقد تم تحديد اثنى عشر مشروعا تم اختيارها من واقع الدراسات الأولية وإعطاؤها أولوية في التنفيذ خلال المرحلة الأولى من 2002 حتى 2007 . وقد تم تجميع بعض هذه المشروعات ودمجها في الستة مشروعات التالية :

1- صندوق مشروع تطوير التعليم العالي HEEPE
2- مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات FLDP
3- مشروع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICTP
4- مشروع تطوير الكليات التكنولوجية ETCP
5- مشروع تطوير كليات التربية FOEP
6- مشروع توكيد الجودة والاعتماد

تم تدبير مصادر التمويل لهذه المشروعات الستة أساسا بقرض من البنك الدولي يقابله تمويل من الجانب المصري، وتم أيضا توفير التمويل من مصادر أخرى مثل هيئة المعونة الأمريكية والبريطانية – الصندوق العربي الخليجي – الاتحاد الأوروبي، بالإضافة إلى تمويل من مؤسسة فورد الأمريكية تم تخصيصه لإعداد الدراسات الذاتية لمجموعة تجريبية من الكليات مع إعداد وتمويل دراسة الجدوى التفصيلية لإنشاء هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد .

ونظرا لأن مشروع توكيد الجودة والاعتماد (QAAP) هو أحد تلك المشروعات الستة التي لها أولوية، وهو موجه أساسا لغرض تحسين جودة وكفاءة التعليم العالي في مصر ويمثل حجر الزاوية فيما يتم تطبيقه لمساندة بقية المشروعات الأخرى في إطار استراتيجية تطوير التعليم العالي، فسوف يكون هذا الموضوع الرئيسي الذي ستتناوله هذه الورقة .

وفيما يلي عرض موجز للنشاطات الرئيسية وأهداف الخمسة مشروعات الأخرى، والتي لها نشاطات مشتركة فيما بينها . أما المشروع السادس (توكيد الجودة والاعتماد) فسوف نتوسع فيه لأهميته .

1- **صندوق مشروع تطوير التعليم العالي** HEEP

هذا المشروع هو آلية دورية تنافسية تتم كل ستة شهور تم إنشاؤها لمساندة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لتمويل برامج التطوير الخاصة بكل منها . ويتم مع بداية الإعلان عن كل دورة تحديد المجالات ذات الأولوية مثل تطبيق نظم الإدارة الحديثة وميكنتها، وتطوير البرامج الأكاديمية، ومشروعات التعاون ذات المسئولية المشتركة بين أطراف المشروع مثل الصناعة والجامعة .

2- **مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات** FLDP

تندرج تحت هذا المشروع النشاطات الآتية :

* تحديد الاحتياجات التدريبية لمؤسسات التعليم العالي .
* تطوير استراتيجيات التدريب بواسطة الجامعات / مؤسسات التعليم العالي .
* تنفيذ ورش عمل "تدريب المدربين" (TOT) لخلق فريق أساسي من المدربين من أعضاء هيئة التدريس والكوادر الأخرى داخل كل جامعة / مؤسسة تعليم عالي .
* إنشاء آليات للتدريب المستدام وآليات للتطوير .
* دعم إنشاء مراكز تدريب بكل جامعة حكومية لضمان استمرارية عملية التدريب المستمر
* تحديد أولويات التدريب، وأولويات مجموعات التدريب، وتطوير خطط تدريب سنوية.
* تنفيذ كل نشاطات التدريب بمراكز التدريب المنشأة بكل جامعة / مؤسسة تعليم عالي.
* التقييم الدوري والدائم لبرامج التدريب طبقا لمتطلبات توكيد الجودة والاعتماد.

3- **مشروع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات** ICTP

يختص هذا المشروع باستيفاء احتياج جميع الجامعات / مؤسسات التعليم العالي

المصرية المستفيدة من مشروعات تحسين التعليم العالي (HEEP) في المجالات الآتية من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات :

* البنية التحتية للاتصال وتكنولوجيا المعلومات .
* أنظمة الكمبيوتر الإدارية (MIS , DSS) .
* أنظمة الكمبيوتر الأكاديمية .
* تكامل التكنولوجيا مع التدريس والتعلم .
* الترويج للتعلم الموزع Distributed Learning
* المكتبات الرقمية .
* تدريب هيئات التدريس والكوادر الأخرى على الوظائف والنشاطات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT .
* إنشاء مراكز للتميز الإلكتروني e-learning .

4- مشروع تطوير كليات التربية FOEP

تندرج تحت هذا المشروع النشاطات التطويرية الرئيسية الآتية :

* تحسين الإطار العام وهيكل برامج تعليم المعلمين (TEP) بأسلوب يستوفي المواصفات القياسية العالمية ونموذج الممارسات الحالية .
* تحسين المعرفة والمهارات للدورات المقدمة بواسطة برنامج تعليم المعلمين (TEP)، وخطتها الزمنية .
* تحسين طرق تصميم الدورات وطرق عرضها وطرق تقويمها، بحيث تتناول أساسيات وممارسات التعلم والتدريس الإلكتروني e-learning – and – teaching واستخدام أحدث مستويات تكنولوجيا التعليم
* تحسين مقدرة التدريس Instructional Competency لدى أعضاء هيئة التدريس وتحسين مهاراتهم في تطبيق التعلم والتدريس الإلكتروني باستخدام تكنولوجيا التعليم.
* تحسين هيكل ومحتويات الممارسة التعليمية School Practicum للمدرسين والطلبة .
* تحسين التوأمة بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية عن طريق :

- خطط وأنشطة الممارسة التعليمية School Practicum .
- استيفاء خريجي كليات التربية لمتطلبات المواصفات القومية الموضوعة بواسطة وزارة التربية والتعليم .
- المدارس التابعة لكليات التربية
- تدريب المعلمين الذين ما زالوا في الخدمة .

* تحسين وتحديث موارد ووسائل التعليم في كليات التربية لضمان محتويات وممارسات تعلم وتدريس عالية الجودة لكل من الدراسة النظرية والعملية .
* إنشاء آلية لضمان ضبط الجودة الشاملة للنواحي المختلفة لبرنامج تعليم المعلمين (TEP) التي تعكس رؤية ورسالة كليات التربية .
* تصميم برنامج مستدام لتطوير كوادر كليات التربية
* إنشاء آليات توكيد جودة داخل كليات التعليم ترتكز على متطلبات اعتماد المؤسسات التعليمية والبرامج الأكاديمية .

5- مشروع تطوير الكليات التكنولوجية ETCP

يختص هذا المشروع بإعادة هيكلة 45 معهدا فنيا متوسطاً (MTI) تابعة لوزارة التعليم العالي في عدد (8) كليات فنية فقط من خلال النشاطات الأولية :

* تطوير البنية التحتية .
* تطوير البرامج التعليمية ومحتويات المقررات الدراسية وموارد التعليم .
* تدريب كوادر التدريس والكوادر الإدارية
* تطوير الكليات التكنولوجية والإدارية والمعاهد الفنية المتوسطة التابعة لها .
* إنشاء شبكة معلومات تربط بين جميع الكليات التكنولوجية .
* ربط التدريب باحتياجات سوق العمل .
* إنشاء وتطبيق نظام توكيد الجودة والاعتماد .

ثانيا : الدراسات التمهيدية لمشروع توكيد الجودة والاعتماد

قامت اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد منذ إنشائها في أكتوبر عام 2001 بإجراء دراسات متعددة، ثم قامت عام 2002 بترجمة هذه الدراسات والأهداف إلى خطة تنفيذية وأنشطة تضم الآتي : الدراسات الذاتية وتقييمها، التحضير لإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، تبني حملة توعية قومية لتهيئة المجتمع والمؤسسات التعليمية لمفاهيم الجودة والاعتماد، إعداد دليل للجودة يتناول كافة الخطوات والإجراءات التنفيذية المطلوبة لاعتماد المؤسسات التعليمية والبرامج الأكاديمية، مساعدة القطاعات على إعداد وتعميم المعايير القومية والمعايير التطويرية المقارنة على أن تكون متوافقة مع المعايير الدولية، توجيه الكليات والقطاعات على بناء القدرة المؤسسية لها، مساعدة الكليات والقطاعات للتقدم بمشروعات لصندوق تمويل برامج التعليم العالي، وتوثيق العلاقات مع مؤسسات ضمان الجودة والاعتماد الدولية .

وفيما يلي نستعرض بعض تلك الأنشطة .

1- الدراسة الذاتية :

* تم اختيار ثلاث جامعات كانت قد اتخذت مبادرات جادة في مجال تقويم الأداء الجامعي، وهي : جامعة القاهرة - جامعة أسيوط - جامعة المنوفية .
* تم اختيار ست كليات بهذه الجامعات لتطبيق الدراسة الذاتية .
  - جامعة القاهرة : كليات الزراعة والتمريض والاقتصاد والعلوم السياسية
  - جامعة أسيوط : كليتا الهندسة والعلوم
  - جامعة المنوفية : كلية التجارة
* تم الانتهاء من عمل الدراسة الذاتية للكليات الست، واعتمدت الدراسات الذاتية في مجالس الكليات التي قامت بالدراسة، كما تم اعتمادها من مجالس الجامعات المشاركة.
* تم التصديق على الدراسات الذاتية بواسطة اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد .
* تم إرسال خطابات إلى جميع الجامعات المصرية لترشيح أعضاء هيئة تدريس لتدريبهم على تقييم الدراسات الذاتية وذلك إعداد كوادر بالجامعات المصرية، تكون مهمتها تقييم وتحكيم الدراسات الذاتية .

* تم تنظيم ورشة عمل بمشاركة اثنين من خبراء الجودة البريطانيين تضم 65 مندوباً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية للتعرف على نظام الجودة المزمع إنشاؤه في مصر، والمشاركة في تعديل وتكييف مستندات الدراسة الذاتية التي سيتم تطبيقها بالجامعات المصرية .

* تم وضع خطة لتنظيم ورشة عمل أخرى، بمشاركة خبراء الجودة، لتدريب الأعضاء الذين اجتازوا الدورة الأولى بتميز، ليصبحوا مدربين (TOT) وتكون مهمتهم تدريب المستهدفين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية للعمل كمقيمين للدراسات الذاتية (peer Reviewers) .

* تم تقييم الدراسات الذاتية بواسطة خبراء الجودة البريطانيين وتم على أساس هذا التقييم إدخال بعض التعديلات على نظام الدراسة الذاتية

* تم تقييم تجربة الدراسات الذاتية الست، بواسطة هؤلاء المتدربين وأعضاء اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد بعد إدخال التعديلات المقترحة عليها لكي تصبح نموذجاً يتم تطبيقه في باقي الجامعات المصرية لإجراء دراساتها الذاتية .

وانتهاجا لهذا المنوال، قامت كليات أخرى من جامعات مختلفة بالبدء في هذه الدراسات الذاتية، فمثلا على سبيل المثال وليس الحصر، تقوم حاليا 14 كلية من كليات الطب في الدخول في عملية الدراسات الذاتية بتمويل منظمة الصحة العالمية، وتقوم 9 كليات من كليات الصيدلة بنفس المهمة، كما تمارس كليات أخرى من الزراعة والعلوم والهندسة والاقتصاد والعلوم السياسية والتمريض والعلاج الطبيعي من جامعات مختلفة نفس النشاط، وتؤدي هذه الدراسات إلى خلق المناخ المناسب لثقافة الجودة وتهيئة المجتمع الأكاديمي لتطبيق فكر الجودة بهدف الاعتماد .

2- إنشاء مراكز لتقويم الأداء الجامعي وضمان جودة التعليم العالي في الجامعات المصرية

تم إنشاء هذه المراكز في جميع الجامعات المصرية، بموافقة المجلس الأعلى للجامعات، لكي تصبح ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة، وتم تعيين مديرين لها من قبل رؤساء الجامعات، كما يتم عقد اجتماعات دورية بين هذه الوحدات بهدف التنسيق

لتنمية فكر وأساليب ضمان الجودة ويتم حاليا الإعداد للربط بين هذه المراكز بإنشاء شبكة اتصالات إلكتروني Networking، وتقوم هذه المراكز أيضا بعمل ورش عمل متعددة لنشر ثقافة وضمان الجودة بهدف الوصول إلى درجة الاعتماد

3- حملة التوعية

تم وضع السياسات والخطط الخاصة بحملة التوعية، مع تحديد القطاعات المستهدفة لهذه الحملة كما تم تصميم موقع على الإنترنت يستعرض كافة مشاريع التعليم العالي، وأصدرت اللجنة أول نشرة إعلامية شهرية عن ضمان الجودة والاعتماد لكي يتم تداولها على مستوى الجامعات . وتتبنى اللجنة تعزيز درجة الوعي الإعلامي حول هذا الموضوع من خلال إعداد ونشر مقالات بالصحف المصرية، والمشاركة في بعض البرامج التليفزيونية لشرح أهمية هذا الموضوع كما تقوم اللجنة القومية ومراكز تقويم الأداء وضمان الجودة والاعتماد في جميع الجامعات بعقد ورش عمل ، وقد مورست هذه النشاطات بالفعل في الجامعات المصرية .

4- البدء في تنفيذ مشاريع ضمان الجودة الاعتماد وبناء القدرة المؤسسية للجامعات

يتم العمل في هذا المحور بالتعاون مع صندوق مشروع تطوير التعليم العالي حيث تم طرح أول دورة لتمويل المشروعات التي تقدمت بها الجامعات من خلال أول دورة للصندوق في 7 يونيو عام 2003، وقد تقدمت 14 جامعة ب 123 مشروعا تمت دراستها وتقييمها فنيا وماليا بمشاركة 17 خبيراً وتم الموافقة على 42 مشروعاً طبقاً للأولويات المحددة للتمويل بتكلفة إجمالية في حدود 4.5 مليون دولار، ومن بينها ثلاثة مشروعات تخص الجودة والاعتماد وقد أدت هذه الدورة إلى إزكاء روح التنافس بين الجامعات وتحفيزهم لوضع خطة شاملة للتطوير وتدريب أعضاء هيئة التدريس بها للتقدم لمشاريع مماثلة

5- العلاقات الدولية

أقيمت علاقات دولية مع كل من أوروبا وأمريكا والبلاد العربية لتبادل الخبرات في مجال ضمان الجودة وجرت زيارات ميدانية إلى إنجلترا وأمريكا في عام 2002 لدراسة

نظم إنشاء الهيئات المماثلة بهذه البلاد وكتب تقرير مهم عن هذه الرحلة وكانت نواة لعمل اللجنة القومية بعد ذلك ويقوم عدد من أفراد هذه اللجنة بزيارة بلاد أوروبية وعربية أخري للتعرف على نظم الجودة والاعتماد في هذه البلاد

ثالثا : مشروع توكيد الجودة والاعتماد

1- **الأسباب الموجبة** Rationale

نظرا لأن هذا المشروع يشكل ركنا رئيسيا من استراتيجية التعليم العالي المصري، فقد تم تشكيل لجنة قومية في أكتوبر عام 2001 قبل بدء تطبيق "مشروعات تطوير التعليم العالي" (HEEP) وذلك لتمهيد الطريق والبدء في تنفيذ برامج توكيد الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي والبرامج الأكاديمية . وقد حددت التكليفات الرئيسية للجنة في شقين أساسيين :

الشق الأول : إعداد دراسة جدوى تفصيلية لإنشاء الهينة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد (NQAAA) لكل المؤسسات العامة والخاصة للتعليم العالي في مصر

الشق الثاني: إنشاء أسلوب للدراسة الذاتية يرتكز على متطلبات الاعتماد ليتم تطبيقه على أساس تجريبي .

وكجزء من استمرارية أنظمة التوكيد الداخلي للجودة، فإن مشروعات تطوير التعليم العالي (HEEP) تعزز إنشاء ثلاثة كيانات رئيسية لتصبح جزءا من الهيكل التنظيمي لكل جامعة / مؤسسة تعليم عالي، وذلك على النحو الآتي :

- وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم بالجامعة(UPMU)
- مركز تنمية قدرات أعضاء هينة التدريس والقيادات(FLDC)
- مركز توكيد الجودة والاعتماد (QAAC)

وحيث أن توكيد الجودة والاعتماد هما عامل مشترك في أي خطة تطوير، فإن الاهتمام الرئيسي لتلك الكيانات هو تنسيق أنشطتها لمساندة الإدارة العليا للجامعات مؤسسات التعليم العالي لتطبيق المهام الرئيسية التي ترتبط ببعضها والخاصة بخطط التطوير المطبقة بجامعتهم

ومن المهم أن نؤكد أن الإدارة العليا للجامعات / مؤسسات التعليم العالي هي المسئولة عن إنشاء أنظمة وآليات توكيد الجودة الداخلي الخاصة بها طبقا للرسالة المعلنة لكل منها، وأن مشروع توكيد الجودة والاعتماد (QAAP) قد أنشأ آلية لمساعدة هذه المؤسسات في إنشاء أنظمة الجودة الداخلية الخاصة بها

مع أخذ هذه التوجهات في الحسبان وبالتنسيق الكامل مع الإدارة العليا لكل جامعة، فإن مشروع توكيد الجودة والاعتماد ترجم أنشطته في خمسة أنواع رئيسية من المشروعات والتي يمكن من خلالها أن تستوفى الجامعات احتياجاتها لتوكيد الجودة بداخلها

2- رسالة مشروع توكيد الجودة والاعتماد Mission

رسالة مشروع توكيد الجودة والاعتماد (QAAP) تتفق مع تلك المقترحة للهيئة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد National Quality Assurance and Accreditation Agency (NQAAA) وهي :

" ضمان الجودة والتطوير المستمر والأداء الكفء لمؤسسات التعليم العالي بمصر، ولكسب ثقة المجتمع في خريجيها على أساس آلية تقييم معترف بها عالميا " .

إن مشروع توكيد الجودة والاعتماد QAAP سوف يستمر في تنفيذ تلك الرسالة والأهداف الرئيسية الآتية خلال فترة انتقالية حتى يتم إنشاء الهيئة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد (NQAAA) وتبدأ أنشطتها المختلفة

3- الأهداف الرئيسية لمشروع توكيد الجودة والاعتماد

* مساندة عملية توكيد الجودة والاعتماد طبقا للمتطلبات الداخلية للجامعات / مؤسسات التعليم العالي
* تقويم مؤسسات التعليم العالي من خلال المشاركة في التطوير Developmental Engagement لإنشاء أنظمة توكيد الجودة الداخلية لها
* تعزيز بناء القدرة المؤسسية وتدريب الكوادر على توكيد الجودة
* تشجيع مؤسسات التعليم العالي للتقدم للاعتماد
* دعم إنشاء مجموعات من المعايير الأكاديمية المرجعية Academic Reference

Standards والعلامات المرجعية Benchmarks للبرامج الأكاديمية لكل قطاع من قطاعات التعليم العالي .

* تكامل عملية مستدامة لضم أنظمة توكيد الجودة لمؤسسات التعليم العالي مع عمليات الاعتماد الخارجي
* دعم التحسين المستمر للجودة

4- أنشطة ومبادرات مشروع توكيد الجودة والاعتماد QAAP

سوف تدعم اللجنة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد NQAACوتمول المبادرات من خلال مشروعات توجه نحو الأنشطة الآتية :

* إنشاء خطة استراتيجية لتوكيد الجودة في الجامعات / مؤسسات التعليم العالي
* خلق مراكز فعالة ومستدامة لتوكيد الجودة والاعتماد بالجامعات / مؤسسات التعليم العالي
* تطبيق الأساليب التي تضمن وجود نظام سنوي للتقويم الذاتي الداخلي
* مراجعات خارجية على تقارير التقويم الذاتي
* مشروعات التطوير بالمشاركة (ترتكز على التقويم وعلي توصيات المراجعين النظراء Peer Reviewers) .
* أنشطة التدريب لهيئات التدريس والكوادر الأخرى في كل مواقع أنظمة إدارة الجودة (مثل تدريب المدربين، تدريب المراجعين النظراء، إدارة الجودة الشاملة، الخ)
* أنشطة الاستشارات لمؤسسات التعليم العالي لتتقدم للاعتماد
* مواءمة الخطة الاستراتيجية بالقطاعات لتطوير مجموعة من المعايير المرجعية للبرامج الأكاديمية المختلفة
* نشر المعلومات المتعلقة بآليات توكيد الجودة والاعتماد

5- المشروعات الفرعية التي يشملها مشروع توكيد الجودة والاعتماد QAAP

1 - تطوير خطة استراتيجية لتوكيد الجودة

2- إنشاء مراكز مستدامة لتوكيد جودة والاعتماد بالجامعات المصرية

3. إنشاء نظام توكيد جودة داخلي بالكليات
4. تطوير المعايير المرجعية الأكاديمية
5- مشروعات التطوير بالمشاركة
(أنظر مرفق رقم 3 حول تفصيلات هذه المشروعات الفرعية)

رابعا : إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم

1- بدائل تكوين الهيئة

في ضوء دراسة الهياكل التنظيمية لهيئات الاعتماد في الدول المختلفة، والجولات الدراسية التي تم تنظيمها لبعض أعضاء اللجنة القومية، والمناقشات العديدة التي أجريت مع خبراء الجودة في عديد من الدول المتقدمة، يمكن تلخيص البدائل الأساسية التالية لإنشاء الهيئة القومية المصرية :

وفيما يلى مناقشة لكل بديل

- البديل الأول : إنشاء هيئتين قوميتين مستقلتين، واحدة للتعليم العالي وأخري للتعليم قبل الجامعي
- البديل الثاني : إنشاء هيئة قومية مستقلة وموحدة ولها مدير تنفيذي واحد، ويتبعه جهازان تنفيذيان، أحدهم للتعليم العالي والآخر للتعليم قبل الجامعي
- البدليل الثالث : إنشاء هيئة قومية مستقلة وموحدة لجميع أنماط التعليم
- البديل الأول . إنشاء هيئتين قوميتين مستقلتين، واحدة للتعليم العالي، وأخري للتعليم قبل المدرسي

وهو البديل المطبق في الغالبية العظمي من الدول المتقدمة، مع وجود آليات تنسيق بين الهيئتين فيما يتعلق بالأنشطة المشتركة المتمثلة في مخرجات التعليم قبل الجامعي التي تكون بذاتها مدخلات التعليم الجامعي من حيث شروط القبول والاختبارات وتوافق المقررات، الخ كما أن طبيعة آليات تطبيق نظم الاعتماد والقائمين على تنفيذ عمليات المراجعة والاعتماد في كل من الهيئتين مختلفة تماما على الرغم من أن فكر الجودة الشاملة واحد في الحالتين . هذا بالإضافة إلي أن طبيعة

وحجم المنظومتين (التعليم الجامعي والتعليم قبل الجـامعي) كبـير جـداً، مما يزكـي وجود جهاز تنفيذي مستقل لكل منهم.

البديل الثاني: إنشاء هيئة قومية مستقلة وموحدة ولها مدير تنفيذي واحد

أن تكون هيئة قومية مستقلة واحدة، لها مجلس أمناء واحد،ليرسخ ويدعم فكـر أن الجودة الشاملة تشمل التعليم بكافة مستوياته ويكون للهيئة مدير تنفيذي واحـد، ويتبعـه جهازان تنفيذيان، أحدهم للتعليم العالي والآخر للتعليم قبل الجامعي، نظـراً للاختـلاف في آليات التنفيذ والحجم الكبير لكل مـن المنظومتـين واختـلاف طبيعـة القـائمين علـى التقييم أو التفتيش.

البديل الثالث : إنشاء هيئة قومية مستقلة وموحدة لجميع أنماط التعليم

أن تكون هيئة قومية مستقلة واحدة لها مجلس تنفيذي واحد لاعتماد برامج التعليم العالي والتعليم قبل الجامعي. وهذا النظام مطبق في دول محدودة التعـداد السـكاني مثـل الدانمرك (4 مليون نسمة). أما في ضوء ما سبق ذكره عن طبيعة النظام المصري وحجمه، فإن إدارة الهيئة لن يكون بـالأمر السـهل، ويمكـن أن يـؤدي في النهايـة إلى جـهاز إداري بيروقراطي ينتفي الهدف من وجوده

وعلى الرغم من أن البديل الأول هو أكثر النظم المعمول بها عالميا وأسهلها في الإدارة والتطبيق، إلا أن وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي وجدتا، بناءً علـى مـا سـبق ذكـره، الأخذ بالبديل الثاني وعليه اقترح إنشاء "الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليـم"
National Quality Assurance and Accreditation Agency (NQAAA)

2- التعريف بالهيئة

أ - رسالة الهيئة

اكتساب ثقة المجتمع في كفاءة الأداء" وضمان الجودة والتطويـر المسـتمر لمؤسسـات ونظم وبرامج التعليم في ج . م . ع طبقا لرسالتها وأهدافـها المعلنـة، والـتي تتوافـق مـع المعايير والمواصفات المحلية والإقليمية والدوليـة " اعتمـاداً علـى كفـاءات متمـيزة، ونظـم وآليات قياس معترف بها عالمياً، تضمن لها قدرات تنافسـية عاليـة، وذلـك في إطـار مـن الاستقلالية والحيادية والشفافية

ب - القيم والأهداف الاستراتيجية لعمل الهيئة

تعمل الهيئة من خلال تبنى مجموعة من القيم والأهداف هي :

1- سعي النظام التعليمي في جمهورية مصر العربية لتحقيق الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية للدولة

2- اكتساب ثقة المجتمع المصري والمجتمع الدولي في مخرجات العملية التعليمية في مصر ومؤسساتها

3 - إذكاء مبدأ المشاركة المجتمعية لمؤسسات المجتمع المدنى والجمعيات المهتمة بالتعليم للمشاركة فى الرقابة ودعم الجودة .

4- إعلاء قيم التميز والقدرة التنافسية فى مؤسسات التعليم .

5 - نشر ثقافة الجودة فى مؤسسات التعليم .

6- الإتفاق على آليات ونظم معتمدة لضمان الجودة .

7- التعاون مع المجتمع الأكاديمى والمهنى فى إرساء منظومة المعايير القياسية ووسائل القياس التى تتوافق مع المعايير العالمية .

8- إقامة علاقات تبادلية مع هيئات ومنظمات ضمان الجودة والاعتماد على المستوى الإقليمى والدولى، بهدف الإعتراف المتبادل .

جـ- إختصاصات الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد :

تختص الهيئة بالمهام التالية :

1- وضع الاستراتيجية القومية والسياسات التنفيذية لضمان الجودة والاعتماد للبرامج التعليمية ومؤسسات التعليم فى جمهورية مصر العربية .

2- وضع نظام يكفل إعلام المجتمع بمستوى المؤسسات التعليمية وقدرتها على تقديم الخدمة التعليمية وفقاً لرسالتها المعلنة،

3- وضع منظومة الأطر المرجعية والمواصفات المعيارية والمقارنات التطويرية بالأشتراك مع المؤسسات التعليمية والهيئات المعنية وتحديثها .

4- تحديد أسس ومبادىء الرقابة والمتابعة والتقييم الدورى للاعتماد والتطوير المستمر فى إطار المتغيرات الدولية .

5- تقديم أدلة إرشادية وخدمات إستشارية للجان التحكيم والمؤسسسات التعليمية

6- وضع معايير الاختبار والتدريب للجان وجهات التحكيم، والقواعد المنظمة لعملهم.

7- اعتماد لجان التحكيم سواء المحلية أو الأجنبية

8- إعداد تقارير التقييم والاعتماد للمؤسسات التعليمية، ونشرها فى المجتمع ومتابعتها بصفة دورية .

9- منح الاعتماد أو اعطاء مهلة محددة زمنياً لتوفيق الأوضاع .

10 عقد اتفاقيات مشتركة بين الهيئات المماثلة إقليمياً ودولياً لضمان الجودة والإعتماد، بهدف الاعتراف المتبادل بين الهيئات القومية لضمان الجودة والإعتماد ومثيلاتها إقليمياً ودولياً .

11- المشاركة الفعالة فى المؤتمرات الدولية، وتنظم مؤتمرات إقليمية ودولية لنظم وأنشطة الجودة فى التعليم فى جمهورية مصر العربية،

12- مساعدة مراكز التميز، من خلال تقارير التقييم والاعتماد، للوصول إلى المستوى الدولى

13- تحديد الرسوم التى تتحملها المؤسسة التعليمية طالبة الاعتماد .

د- الهيكل التنظيمى للهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد فى التعليم)

تتوزع المهام على الشكل الآتى :

1- مجلس الأمناء

يكون للهيئة مجلس أمناء مكون من واحد وعشرين عضواً على الأكثر من بين الشخصيات ذات الخبرة فى مجال ضمان الجودة والاعتماد فى مؤسسات التعليم، ومن الجهات المستفيدة من مخرجات العملية التعليمية، ومن مؤسسات المجتمع المدنى ذات الإختصاص، مع ضم أى أطراف أخرى معينة

*- تكون مدة العضوية فى مجلس الامناء أربع سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، ويصدر بتشكيلة وتحديد مكافآته قرار من رئيس الجمهورية ويختار مجلس الأمناء،

فى أول اجتماع له، رئيساً للهيئة يكون هو نفسه رئيس مجلس الأمناء، على أن يتم تجديد نصف الأعضاء كل دورة .

ويختص مجلس الأمناء بالمهام الآتية :

1- وضع السياسات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق أهداف الهيئة،

2- متابعة تنفيذ السياسات ومتابعة أداء المجالس التنفيذية .

3- إعداد التقارير السنوية لتقديمها للسيد رئيس الجمهورية،

4- اعتماد الميزانية السنوية والحساب الختامى للهيئة ،

5- قبول التبرعات من الجهات المختلفة .

يجتمع "مجلس الأمناء" بدعوة من رئيسه، مرتين على الأقل كل عام، أو كلما دعت الحاجة للاجتماع، ويجب دعوته للاجتماع إذا تطلب ذلك ثلثاً الأعضاء على الأقل . ويكون اجتماع "مجلس الأمناء" صحيحاً بحضور ثلثى أعضائه، ويصدر قراراته بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين، وعند التساوى يرجح الجانب الذى منه الرئيس . ولرئيس المجلس أن يدعو إلى إجتماعاته من يرى الإستعانه بخبرتهم أو بآرائهم عند بحث أو مناقشة أى موضوعات داخلة فى اختصاصه، دون أن يكون لهم حق التصويت . وتحدد اللائحة التنفيذية اختصاصات وصلاحيات مجلس الأمناء .

2- المدير التنفيذي للهيئة

يختص مدير المجلس التنفيذي للتعليم - بصفة عامة - بتنفيذ قرارات المجلس الأمناء والإشراف على الأمانة الفنية للهيئة، وشئون العاملين والشئون المالية والإدارية، ويتولى كذلك إدارة وتنظيم العمل بالهيئة وفقا للوائحها الداخلية . ويمثل المدير التنفيذي الهينة أمام القضاء وفي علاقتها بالغير. كذلك يقوم المدير التنفيذي بالمهام الموكلة إليه ومنها:

*- تطبيق سياسة الدولة وقوانينها في مجال الاعتماد.

*- تنفيذ قرارات وتوصيات مجلس الأمناء.

*- تقديم خطط الهينة ورفعها لمجلس الأمناء.

*- إعداد التقارير لتقديمها إلى مجلس الأمناء.

"عرض ميزانية الهينة على مجلس الأمناء"

*- التواصل مع الوزارات والمؤسسات المعنية .

*- الإشراف العام على جميع أقسام وإدارات الهيئة

يرشح مجلس الأمناء المدير التنفيذي، ويصدر قرار تعيينه من رئيس الجمهورية ويكون تعيينه لمدة 4سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة 0 على أن يقوم بالعمل على سبيل التفرغ الكامل .

3. الجهازان التنفيذيان

يكون للهيئة جهازين تنفيذيان أحدهم للتعليم العالي والآخر للتعليم قبل الجامعي ويتبعان المدير التنفيذي

يتبع الجهاز التنفيذي للتعليم العالي القطاعات الرئيسية التالية :-

أ- قطاع العمليات (operation)

تكون مهمته كل ما يتعلق بالدراسات الذاتية واختيار وتدريب المحكمين/ المراجعين والزيارات الميدانية للمؤسسات التعليمية طالبة الاعتماد وكل ما يتعلق بتقارير المتابعة الدورية والنظر في الشكاوى وإصدار تقارير الاعتماد.

ب- قطاع التقييم والتطوير (Evaluation & development)

ويختص هذا القطاع بتحديد مشاريع للمشاركة التطورية مع المؤسسات التعليمية خلال المرحلة الانتقالية، وتطوير الطرق والنشرات الإرشادية لنظم الدراسات الذاتية وضمان الجودة والاعتماد فى التعليم العالي، ومد أواصر العلا قات مع الهيئات المشابهة إقليميا ودولياً وإقامة وحضور المؤتمرات، كما أنها تختص بتطوير جميع عمليات التقييم للهيئة .

ج - قطاع المعلومات (Information)

ويختص هذا القطاع بعمل السجلات وجميع النظم الإحصائية وإدخال البيانات وتحليلها وعمل موقع إلكتروني للهيئة ومكتبة إلكترونية، كما أنه منوط به

نشر جميع التقارير الصادرة من الهيئة والمتعلقة باعتماد المؤسسات التعليمية، على المجتمع ككل.

ويختص بالأعمال النمطية الخاصة بالشئون المالية والإدارية والقضائية والموارد البشرية للهيئة كما يختص هذا القطاع بوضع خطة تكنولوجيا المعلومات والخطط السنوية لإدارة الأعمال بالهيئة

خامسا: الفترة الإنتقالية

1- بالنسبة للهيئة القومية للجودة والاعتماد فى التعليم .

هي الفترة بين صدور قانون إنشاء الهينة واستكمال الهياكل والنظم لبدء النشاط.

2- بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي .

هي الفترة التحضيرية - ثلاث سنوات على الأكثر، اللازمة للتقدم للهيئة القومية من أجل الحصول على الاعتماد. وفى هذه الفترة (تلزم) مؤسسات التعليم العالي باستكمال إنشاء نظم وآليات التقييم وضمان الجودة داخلها وتأهيل المؤسسة والمجتمع الأكاديمي والإداري والفني داخل المؤسسة لتطبيق نظم الجودة وإعداد الدراسات الذاتية للتقدم للاعتماد .

3- بالنسبة لمؤسسات التعليم قل الجامعي

تتولي وزارة التربية والتعليم اتخاذ الإجراءات الضرورية، للتحضير للفترة اللازمة لكي تتقدم المؤسسات التعليمية للحصول على الاعتماد .

4- اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد علي التعليم العالي

تقوم اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد خلال الفترة الانتقالية وطوال فترة تنفيذ المرحلة الأولى لبرامج التطوير التي تنتهي مع نهاية العام المالي 2007، بالآتي :

*- العمل كجهة مساندة وداعمة لكل أنشطة الهينة

*- توفير الاعتمادات اللازمة من خلال طرح - تنفيذ- متابعة،مشاريع التطوير بالمشاركة "بين المؤسسات التعليمية واللجنة وصندوق تطوير التعليم في إطار الأدلة الاسترشادية والمرجعيات والمستندات التي تصدرها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد .

*- القيام بتشكيل وتدريب لجان المحكمين وعقد الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة والإشراف علي تنفيذ مشروعات الجودة في الجامعات المصرية . والاتفاق مع جهات دولية لإتمام عملية الاعتماد للمؤسسات التعليمية التى استكملت مقومات وشروط التقدم للاعتماد خلال الفترة الانتقالية

سادسا :- القضايا والإجراءات المطلوب تحقيقها لإنشاء الهيئة القومية

القضايا:

1- العلاقة بين ما ينص عليه القرار الجمهوري بإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم والقوانين الحالية المناظرة" قانون تنظيم الجامعات - قانون الجامعات الخاصة" وغيرها .

2- العلاقة بين الهيئة المنشأة وبعض الكيانات الموجودة والتي قد تتداخل بعض اختصاصاتها مع اختصاصات الهيئة (المجلس الأعلى للجامعات ولجانه - المجلس الأعلى لتطوير التعليم - المجلس الأعلى للمعاهد العليا والمجلس الأعلى للجامعات الخاصة. وغيرهم)

3- درجة إلزام المؤسسات التعليمية المختلفة بالتقدم للهيئة للحصول على الاعتماد أم تترك اختياريا؟

4- التعامل مع المؤسسات التى لن تستوفى المعايير المقررة للحصول على شهادة الاعتماد، كيف سيتم التعامل معها ؟ ومن سيتولى محاسبتها ؟ الوزير المختص أم الهيئة، طبقاً لضوابط محددة؟

5- الأحكام الانتقالية فيما يخص تطبيق نظم الجودة والاعتماد للمرة الأولى على مؤسسات التعليم .

6- تحديد العلاقة بين تقارير الهيئة عن مؤسسات التعليم وحجم التمويل الحكومى والمصادر المالية المتاحة فى صندوق تمويل تطوير التعليم .

جميع هذه القضايا يجب أن يتضمنها القانون أو لائحته التنفيذية لكى تكون معلنة للجميع .

الإجراءات

1- عقد جلسات استماع حول مشروع إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والإعتماد لجميع شرائح المجتمع والمستفيد النهائى من الخريجين والجهات النيابية مثل : النقابات المهنية - مؤسسات المجتمع المدنى - القطاع الخاص - الجامعات - الطلاب - مؤسسات التعليم - لجان مجلسى الشعب والشورى - ممثلى وسائل الإعلام المختلفة .

2- تشكيل مجموعة عمل من بعض المتخصصين فى التعليم والاقتصاديين والتشريعيين لوضع تصور اللائحة التنفيذية للقانون حتى تصدر مع إصدار القانون، على أن تقوم هذه المجموعة بالعمل مع الذين سوف يناط بهم عمل الهيئة حتى يتم الانتهاء من جميع مراحل الإنشاء فى فترة محددة .

3- ضرورة ربط ضمان الجودة والاعتماد فى مؤسسات التعليم مع صندوق تمويل تطوير التعليم .

4- اتخاذ الإجراءات اللازمة لاستصدار القرار الجمهورى بإنشاء الهيئة أمر ضرورى لضمان مشاركة أكبر قدر من شرائح المجتمع المعنية بالتعليم وجودة مخرجاته، بالإضافة إلى الالتزام بفترة محددة لإنشاء الهيئة للبدء فى ممارسة أنشطتها المختلفة .

الخلاصة

يتضح مما سبق عرضه أن تنفيذ وتطبيق معايير الجودة وإنشاء نظام للإعتماد المؤسسى واعتماد البرامج لايمكن تطبيقه فى عزلة عن وجود خطة استراتيجية متكاملة للتطوير من منطلق أن متطلبات الاعتماد يندرج تحتها كافة العناصر التى تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الخدمة التعليمية التى تقدمها مؤسسات التعليم العالى بصفة عامة، وعلى جودة مخرجاته بصفة خاصة . ويتطلب ذلك أيضاً خلق المناخ المناسب فيه المؤسسات التعليمية قبل المضى فى تطبيق متطلبات الاعتماد طبقاً لمعايير محددة تتفق مع المعايير الدولية، مما يؤدى فى النهاية إلى الاعتراف المتبادل بالشهادات ومعادلة الدرجات العلمية بين الدول المختلفة، وينمى فرص تنقل خريجى المؤسسات التعليمية المعتمدة بين هذه الدول

وحصولهم على فرص عمل فى ظل توجهات ومتطلبات العولمة . كما يجب أن تعى جميع الدول التى تنشىء نظاما لتوكيد الجودة والاعتماد أن جودة الخدمات التعليمية ومخرجاتها لها تكلفة وفاتورة يجب أن تتحملها جهة ما، وأن جودة مثل هذا النظام يتطلب بالضرورة توفير آليات تمويل لمساعدة المؤسسات التعليمية على تلبية متطلبات الجودة لكى تؤهل نفسها لمتطلبات الاعتماد، وهو ماتعكسه مسيرة التجربة المصرية فى هذا المجال

إن دليل الجودة المصرى الذى أعدته اللجنة القومية والذى يشمل توصيف كامل لكافة الخطوات التنفيذية والإجراءات المطلوب تحقيقها لحصول المؤسسات التعليمية على الاعتماد المؤسسى أو اعتماد البرامج الأكاديمية، بالإضافة إلى الخطوات التنفيذية التى اتخذتها وزارة التعليم العالى واللجنة القومية لإنشاء نظام متكامل لضمان جودة الخدمات التعليمية التى تقدمها المؤسسات التعليمية فى مصر، وتعتبر نموذجاً متكاملاً يمكن الاستفادة منه وتطبيقه فى دول أخرى، ويمثل أيضاً نواة لدعم الحوار والتعاون بين مصر وباقى الدول على المستوى الإقليمى والدولى .

المراجع

1- أوراق سياسات مؤتمرات الحزب الوطنى الديمقراطى سبتمبر 2003

2- إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العالى فى مصر، مؤتمر التعليم العالى فى مصر - تحديات القرن الحادى والعشرين - جامعة المنوفية، حسن البيلاوى (1996)

3- دراسة الجدوى التى تم إعدادها بالمشاركة مع البنك الدولى لتنفيذ مشروعات تطوير التعليم العالى فى مصر عام 2002

4- وثائق المؤتمر القومى لتطوير التعليم فبراير 2000

5- وثائق ومناقشات اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد من عام 2001 - 2004

6- **European Network for Quality Assurance in Higher Education** (ENQAHE) - Institutional Evaluation IN UROPE , pART 1,2, Helsiki (2001)

7- www.enqahe.org

8- www.qaa.ac.uk

9- www.chea.org

ملحق

المشروعات الفرعية لتوكيد الجودة

مشروع رقم [1]

تطوير خطة استراتيجية لتوكيد الجودة

نقاط المشروع التي تخب تناولها :

عرض المشروع يجب أن يتناول الموضوعات الآتية كحد أدنى :

* تقييم الاحتياجات Needs assessment (الدراسة والتحليل)
* توصيف الخطة الاستراتيجية
* المخرجات والتبعات المستهدفة
* الإطار الزمني ومراحل عملية التطبيق
* المدخلات المطلوبة (العمالة – البنية التحتية – المعادات – وغيرها)
* نظام المراقبة Monitoring system
* متطلبات الاستمرارية Sustainability requirements
* الموافقات الإدارية والقانونية
* مبادئ الإدارة والهيكلة خلال تطبيق نظام "توكيد الجودة والاعتماد" QAA
* ضبط الجودة ومؤشرات الأداء
* ملخص للمشروع

فترة المشروع : 4–6 شهور

ميزانية المشروع : حتى 150000 جنيه مصري

المؤسسات المؤهلة للاشتراك : الجامعات / مؤسسات التعليم العالي

التزامات مشروع توكيد الجودة والاعتماد QAAP :

* بتنظيم ورشة عمل مدتها يومان للمتقدمين على كيفية تصميم خطة استراتيجية لتوكيد الجودة والاعتماد
* تنظيم وتعزيز عقد اجتماعات بهدف العصف الذهني لبيان ومراجعة الخطط الاستراتيجية التي تم تطويرها وذلك قبل تقديم للمشروع

الالتزامات المطلوب من الجهات المستفيدة من المشروع :

* تطوير خطة استراتيجية لتوكيد الجودة والاعتماد معتمدة من الجامعة / مؤسسة التعليم العالي
* تحديد فريق إدارة مركز توكيد الجودة والاعتماد الذي ينشأ بالجامعة، له تكليفات ومسئوليات محددة
* اعتماد الخطة التفصيلية لتطبيق المرحلة الأولى من الخطة الاستراتيجية لتوكيد الجودة والاعتماد التي تهدف إلى إتمام عملية الدراسة الذاتية في عدد (10) كليات على الأقل، وتدريب 10 ٪ على الأقل من هيئة التدريس والكوادر الأخرى، خلال 2- 3 سنة التالية من بداية الموافقة على المشروع .

مشروع فرعي رقم [2]

إنشاء مراكز مستدامة لتوكيد الجودة

والاعتماد بالجامعات المصرية

نقاط المشروع التي تخب تناولها :

* الغايات والأهداف المطلوب تحقيقها - خطة زمنية للمبادرات والنشاطات التي سوف يتم تأديتها
* خلق بنية تحتية

* برامج تدريب هيئة التدريس
* التوثيق – النماذج Templates – القواعد المنظمة Code of practice – وآليات الاتصال والنشر
* هيكل الإدارة والمسئوليات وعملية اتخاذ القرار
* الموضوعات التنظيمية والتشريعية وتمكين المركز
* متطلبات الاستمرارية
* آلية المراجعة الداخلية لمشروعات توكيد الجودة والاعتماد

فترة المشروع : 12 شهر

ميزانية المشروع : حتى 200000 جنيه مصري

المؤسسات المؤهلة للاشتراك : الجامعات

الالتزامات المطلوب من الجهات المستفيدة من المشروع

* تحديد فريق إدارة مركز توكيد الجودة (بتكليفات ومسئوليات وسلطات محددة)
* إعداد الوثائق اللازمة QAA Templates / Procedures / Code of practice
* إتمام نشاطات التدريب لعدد 10 ٪ على الأقل من أعضاء هيئة التدريس / الكوادر الأخرى خلال السنتين الأولى والثانية من بداية المشروع

القيود المالية :

* تكلفة المعدات يجب ألا تتجاوز 50٪ من التمويل المطلوب
* تكلفة نشاطات التدريب ووثائق توكيد الجودة والاعتماد والتوعية والنشر يجب ألا تقل عن 30٪ من التمويل المطلوب
* تكلفة التشغيل بما فيها تكلفة كوادر الإدارة يجب ألا تتجاوز 10 ٪ من التمويل المطلوب
* 10٪ للطوارئ يتم تخصيصها حسب الاحتياج
* مشاركة الجامعات المتقدمة في التكلفة لا تقل عن 10٪ من قيمة تمويل المشروع

مشروع فرعى رقم [3]

إنشاء نظام توكيد جودة داخلى

نقاط المشروع التى تخب تناولها

* توعية الكوادر الأكاديمية و التنظيمية و الإدارية
* عناصر توكيد الجودة وتحسين الجودة وإدارة الجودة على المستوى التنفيذي والاستراتيجي
* وثائق البرامج الأكاديمية ومواصفات المقررات مع عائد التعلم المستهدف (ILO)
* تدريب هيئة التدريس والكوادر الأخرى وطاقم المشروع وغيرهم من المشاركين
* تطبيق نظام سنوي داخلي لتوكيد الجودة
* إدارة المعلومات وتحليل البيانات
* نظام التقارير
* نظام المراجعة الخارجية بواسطة المراجعين النظراء لتقديم تقرير عن تقييم أداء المؤسسة التعليمية
* نشر المعلومات والأساليب والنتائج
* متطلبات الاستمرارية
* نظام الإدارة والمراقبة لنظام توكيد جودة داخلي سنوي

فترة المشروع : 18 شهر

تمويل المشروع : يتم التمويل على النحو التالي :

* الكليات الفردية حتى 150000 جنيه مصري
* الجامعات بمشاركة 4 كليات على الأقل حتى 500000 جنيه مصري
* كليات تساندها لجان القطاع Sector Committees حتى 500000 جنيه مصري

جميع المشروعات الفرعية تستلزم موافقة الإدارة العليا للجامعة والتنسيق الكامل مع مركز توكيد الجودة والاعتماد QAAC بكل جامعة / مؤسسة تعليم عالي لضمان

المطابقة مع الخطة الاستراتيجية لتوكيد الجـودة والاعتمـاد للجامعـة / مؤسسـة التعليـم العالي

المؤسسات المؤهلة للاشتراك : الكليات – الجامعات – لجان القطاع

الالتزامات المطلوب من الجهات المستفيدة من المشروع :

* التشغيل والتقرير السنوي المستدام لتوكيد الجودة الداخلي للكليـات موجـها ومراقبـا بواسطة الجامعة ويتم إدارته وترويجه بواسطة الكلية .
* تقارير تقويم الجودة للكليات المشاركة في المشروع
* تقرير عن نشاطات التدريب خلال فترة المشروع
* آلية مستدامة للاتصال والنشر بين المشاركين في المشروع

مشروع فرعي رقم[4]

تطوير المعايير الأكاديمية المرجعية

نقاط المشروع التي تخب تناولها :

* جمع البيانات عن المعايير العالمية في المجال المعني
* جلسات عصف ذهني مع مختلف الجهات المستفيدة Stakeholders
* إنشاء أساليب عمل لتطوير وتحديث المعايير الأكاديمية المرجعية
* إعداد الوثائق
* إعلان ونشر المعايير الأكاديمية المرجعية المتفق عليها
* تدريب الكليات المعنية على استخدام وتطبيق المعايير الأكاديمية المرجعية
* المتابعة والتقييم المستمر لإنشاء وتطبيق المعايير الأكاديمية المرجعية

فترة المشروع : 6-12 شهر

ميزانية المشروع : حتى 150000 جنيه مصري

المؤسسات المؤهلة للاشتراك : لجان القطاع Sector Committees

الالتزامات المطلوب من الجهات المستفيدة من المشروع :

* إعداد المسودة الأولى المعايير الأكاديمية المرجعية (القومية) المقترحة
* وثائق المعايير الأكاديمية المرجعية (القومية معتمدة وجاهزة للتطبيق).
* خطة للتطبيق يتم الالتزام بها.

مشروع فرعي رقم [5]

مشروعات التطوير بالمشاركة

مشروع توكيد الجودة والاعتماد (QAAP) سيدعم التطوير بالجامعات والكليات ومؤسسات التعليم العالي على أساس من توصيات وملاحظات محددة ناتجة عن توصيات تقارير الدراسة الذاتية، بهدف الوصول إلى مستوى الاستعداد للتقدم للاعتماد

نقاط المشروع التي تخب تناولها :

* عرض لآخر تقرير تقويم ذاتي منفذ شاملا نقاط القوة والضعف وقياسات التحسين المقترحة
* تصميم خطة تفصيلية لمعالجة نقاط الضعف، وتصحيح وتحسين جميع النقاط التي تناولها تقرير التقويم الذاتي
* يجب صياغة الخطة على هيئة خطة عمل (خطة تطبيقية) ترتكز على الإجراءات المطلوبة ذات الأولوية ومراحل التطبيق

❖ **النشاطات قد تشمل :**

- الجدول الزمني للزيارات الميدانية
- التدريب
- المعدات
- الاستشارات

- التعاون مع مؤسسات تعليمية معترف بها عالميا
- إعداد العلامات المرجعية Benchmarking

* تعريف واضح للمخرجات والعائد المستهدفين وعلاقاتهما المباشرة بتحقيق الأهداف المحددة لمثل هذا المشروع
* نقاط التطوير الملحوظة ومؤشرات الأداء لكل المخرجات والعائد والقياسات المؤثرة على خطوات التحسين يجب تناولها بالتفصيل
* آلية تحسين مستمر موجودة بهيكل الإدارة
* التجهيز لتطبيق التقويم السنوي القومي / الدولي التالي وتقرير التقويم الذي تم مراجعته خارجيا

فترة المشروع : 12 – 18 شهر

ميزانية المشروع : حتى 500000 جنيه مصرى

مساهمة الجامعة فى التمويل يجب ألا تقل عن 40 ٪ من التمويل المطلوب .

التمويل من الجامعات قد يكون مساهمة مباشرة (نقدية) أو مساهمة غير مباشرة (عينية)

المؤسسات المؤهلة للاشتراك : الكليات / مؤسسات التعليم العالى .

(متوقفة على التزام وموافقة الإدارة العليا للجامعات) .

التزامات مشروع توكيد الجودة و الاعتماد QAAP :

إعداد الإرشادات اللازمة للمراجعين النظراء ورئيس المراجعين النظراء و المساعدين الداخليين المصاحبيين للمراجعين النظراء وزيارات الموقع وهيكل التقرير .

تدريب المدربين (TOT) .

الالتزامات المطلوب من الجهات المستفيدة من المشروع :

تقرير جاهز للتقدم به للاعتماد .

حدود السماح :

تم تخطيط المشروعات الآتية :

المشروعات الصغيرة : حتى 150000جنيه

الفترة الزمنية : حتى 12 شهر

المشروعات المتوسطة : حتى 500000 جنيه

الفترة الزمنية : حتى 8 شهر

حدود السماح وفترة المشروع يمكن تعديلها بناء على نتائج تقويم الاحتياجات .

شروط التقدم للمشروعات :

جميع الجامعات الحكومية المصرية (الكليات - الأقسام - مراكز توكيد الجودة والاعتماد) ولجان القطاع ومعاهد التعليم العالى يمكنها التقدم للحصول على المشروعات المقترحة أعلاه .

جميع العروض المقدمة يجب أن تعتمد من أعلى سلطة إدارية للمؤسسة التعليمية وتستوفى الشروط و الالتزامات المبينة فى هذا الدليل .

عروض المشروعات المقدمة يجب أن تستند إلى الخطة الاستراتيجية المعتمدة للجامعة / مؤسسة التعليم العالى / لجنة القطاع .

الموافقة تشمل فى طياته أن الجامعة / مؤسسة التعليم العالى ملتزمة بالمساهمة فى المشروع المقترح فى حدود من 15 - 50 ٪ من قيمة المنحة سواء عينية أو نقدية .

لا يوجد حد لعدد المشروعات المقترحة التى تتقدم بها كل جامعة . ومع ذلك فإن مشروع توكيد الجودة و الاعتماد سيحاول توزيع منح المشروعات على الجامعات / مؤسسات التعليم العالى بالستاوى طالما أن المشروعات مقبولة

أساليب العمل فى مشروعات توكيد الجودة و الاعتماد QAAP :

أساليب QAAP ترتكز على التقدم بالمشروعات المقترحة بالتعاون مع الوحدات المختلفة لمؤسسات التعليم العالي HEI كالآتي :

* تطرح المروعات على ثلاث دورات .

* يتم تقديم المشروع باستخدام أصل النموذج المرفق بدليل التشغيل أو تصوير هذا النموذج وملئ بياناته .

* يتم تطبيق أسلوب الاختيار بناء على مجموعة من المعايير .
* يتم مراجعة عروض المشروع بواسطة لجنة منتقاة لتحديد المشروعات التي سيتم قبولها
* حدود القبول وتخصيص التمويل لكل دورة يتم تحديده بواسطة اللجنة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد NQAC بناء على التمويل المتاح
* الإخطار بالمنح والتعاقد يتم بعد اعتماد اللجنة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد NQAAC ومجلس إدارة وحدة إدارة المشروعات PMU
* يتم تطبيق نظام الجودة ونظام للمراقبة أثناء تنفيذ المشروعات التي سيتم التعاقد عليها

تعليمات عامة وخطوات تنفيذية :

* يتم تحديد موعد ومكان لتقديم المشروعات للدورة الأولى والدورات التالية والالتزام به للتأكيد على الجدية .
* جميع عروض المشروعات يجب أن تتبع التعليمات والإرشادات الموضحة في نموذج التقديم المرفق
* يجب تقديم العروض في خمس نسخ إنجليزية ونسخة إلكترونية (على ديسك أوCD).
* بالنسبة للعروض المشتركة للمشروعات، فإنه يجب على شركاء المشروع الإفصاح الواضح عن طاقم إدارة المشروعات والباحث (المسئول) الرئيسي للمشروع Principal Investigator وهيكل الإدارة، كما يجب على كل الشركاء المشاركين المشروع (الجامعات ومؤسسات التعليم العالي) اعتماد عرض المشروع
* في أول كل دورة تتولى إدارة المشروع إعداد دليل يحتوي على معلومات عن المشروعات التي لها أولوية في التنفيذ بالإضافة إلى إجمالي التمويل المخصص لهذه المشروعات
* في حالة عدم وجود عدد كاف من الطلبات التي لها جودة تكفي للحصول على المنحة، فإن كل الموارد لتلك الدورة سوف يتم ترحيلها للدورة التالية :

أسلوب الانتقاء :

الأسلوب المتبع بواسطة QAAP لانتقاء المشروعات التي يتم تمويلها يرتكز على النقاط التالية :

* تجميع عروض المشروعات طبقا للنوع والحجم
* انتقاء المراجعين النظراء Peer Reviewers لكل مشروع
* مراجعة كل تقارير المراجعين النظراء خلال أربعة أسابيع
* تحليل عروض المشروعات التي يتم مراجعتها طبقا للأولويات واحتياجات التقييم وتحديد الميزانية المخصصة للمشروعات التي يتم تمويلها من خلال الدورة
* تقديم الكشف النهائي للمشروعات المقترح تمويلها إلى وحدة إدارة المشروعات PMU لاتخاذ القرار النهائي قبل توقيع العقود المقبولة
* يتم اختيار ثلاثة المراجعين النظراء على الأقل لكل مشروع

معايير التقييم وترتيب المشروعات

* الجودة الفنية
* الكفاءة
* الاستدامة Sustainability والتأثير المؤسسي Institutional Effectiveness والالتزامات المؤسسية Institutional Commitments
* التركيز متعدد الأطراف Multidisciplinary Focus
* المراقبة والتقييم Monitoring and Evaluation

يقوم المراجعون النظراء باستخدام درجات من صفر إلى 5 (5 هي الأعلى وصفر هو الأقل) . وبالإضافة لذلك فإن المراجعين النظراء مدعوون بقوة لإعطاء تعليقات نوعية مكثفة

الإخطار بالمنحة والتعاقد :

* يقوم مدير QAAP بإعادة كل عرض ومعه نسخة من تعليقات المراجعين
* تتولى إدارة المشروع QAAP الاتصال بالمسئول الرئيسي Principal Investigator للمشروع الممنوح بعد الاعتماد النهائي من مجلس وحدة إدارة المشروعات PMU لتوقيع عقد المنحة
* يمكن عمل ملحقات للعقد بعد اعتماده من اللجنة القومية ومجلس إدارة الوحدة

نصوص التعاقد :

يجب أن ينص التعاقد على النقاط والبنود التالية

* مقدار المنحة
* المخطط الزمني للدفع والتسليمات الرئيسية
* مسئوليات المشاركين
* خطة التطبيق
* ترتيبات المراقبة والتقييم

ترتيبات المشتريات والصرف من ميزانية المشروع Procurement and Disbursement

* كل عقد يمنح يجب أن يحتوى على مخططاً زمنيا للمشتريات والصرف من المنحة وحدة إدارة المشروعات UPMU المنشأة بكل جامعة تتولى فتح حسابات مستقلة لكل مشروع منحة وتكون هي الجهة المسئولة عن تنسيق كل نواحي التنفيذ والمشتريات والصرف وتطبيق القواعد المنظمة لذلك على جميع المشروعات الممولة بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي والحائزة على تعاقدات
* تتم المشتريات طبقا لإرشادات وأساليب البنك الدولي، وحدة إدارزة مشروعات الجامعة UPMU ستقوم بتنفيذ إجراءات المشتريات والدفع بالإنابة عن المؤسسة، بناء على طلب من المسئول الرئيسي للمشروع

الإدارة المالية والتقارير :

* وحدة إدارة المشروعات بالجامعة UPMU ستكون مسئولة عن المطابقة مع الإدارة المالية ومتطلبات حفظ الدفاتر طبقا لتعليمات وإرشادات البنك الدولي فيما يخص الماليات والدفع
* وحدة UPMU سوف تراقب الإدارة المالية لكل منح QAAP لكل عرض ممنوح وسوف توافي وحدة إدارة المشروعات PMU بتقارير مالية ربع سنوية
* تقوم PMU بتوحيد هذه التقارير وترسل التقرير المالي الخاص بوحدة PMU إلى مدير QAAP وإلى البنك الدولي

* الجامعات من خلال وحدات UPMU التابعة لها مسئولة عن الاحتفاظ بسجلات QAAP المالية الكلية وعن تجميع حسابات المشروع
* أي مدفوعات من تمويل المنحة يسمح بها من خلال المسئول الرئيسي للمشروع في حدود بنود الميزانية المصدق بها
* مدير QAAP ومدير UPMU لهم صلاحية التوقيع لاستخدام الحسابات الخاصة للمشروع
* أداء QAAP سيتعرض لمراجعات سنوية Audits بواسطة مراجعين مستقلين مقبولين للبنك الدولي، هذه المراجعات سوف تشمل وحدات UPMU بالجامعات ويتم ترتيبها وتنسيقها بواسطة وحدة إدارة المشروعات PMU

المراقبة والتقييم : Montoring and Evaluation

يقوم المشاركون في المشروع من الجامعات والمراجعين النظراء والقائمون بالتقييم واللجنة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد NQAAC بمراقبة وتقييم الأنشطة طبقا لمعايير الجودة التي تحددها اللجنة القومية في إطار المعايير الدولية المتعارف عليها وذلك على المستويات التالية :

* المشروع
* الجامعة مؤسسات التعليم العالي QAAP and NQAAC
* تقييم التأثير المؤسسى Institutional Impact Assessment
* دراسات التتبع Tracer studies
* مؤتمر لعرض المشروعات ونتائج التقييم

الفصل العاشر

ضمان الجودة و الاعتماد

التجربة العمانية فى التعليم العالى[1]

مقدمة:

تحرص سلطنة عمان على مواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة في كافة منا شط الحياة، لذا فقد عملت الحكومة على تأسيس نظام لضمان الجودة يتولى تنظيمه وإدارته مجلس الاعتماد. وكليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي- شأنها في ذلك شأن باقي مؤسسات المجتمع- سعت لتبنى نظام ضمان الجودة واتخاذه كمنهج لتطوير العمل وكوسيلة لإعداد المعلم المناسب لاحتياجات سوق العمل، ويمكن عرض الجهود المبذولة في مجال ضمان الجودة بكليات التربية من خلال مناقشة مجموعة القضايا التالية:

- ثقافة ضمان الجودة بالسلطنة وعلاقتها بأهداف وأدوار كليات التربية.
- إدارة وتنظيم عمليات ضمان الجودة بكليات التربية.
- الاستراتيجية والمبادئ الحاكمة لنظام ضمان الجودة بكليات التربية.
- نموذج دورة ضمان الجودة الذي تبنته كليات التربية.
- المعايير والمقاييس لأفضل الممارسات المستخدمة في عمليات تقييم كليات التربية.
- العلاقة التبادلية بين الأطراف المختلفة المشاركة في ضمان الجودة (مجلس التعليم العالي - مجلس الاعتماد- وزارة التعليم العالي- المديرية العامة لكليات التربية- لجان ضمان الجودة بالكليات- منتسبى الكليات).
- التقييم الذاتي (تقارير الدراسة الذاتية) والتقييم الخارجي(المراجعة الخارجية) لضمان الجودة.
- التحديات و التوقعات المستقبلية لضمان الجودة بكليات التربية.

---

(1) دكتور / محمد بن سليمان البندرى و دكتور / مصطفى أحمد عبدالباقى

ولتحقيق ذلك فقد تم الاستعانة بالوثائق والتقارير والقرارات والدراسات المرتبطة بنظام ضمان الجودة بكليات التربية والواردة بالمراجع التالية:(5: 1-10)، (2: 1-17)، (3: 1-20)، (4)، (25: 1-33)، (26: 1-13)، (1: 1-15).

الفاحص لمؤسسات التعليم العالي بالسلطنة يلحظ تصنيفها إلى فئات ثلاث: كليات التعليم العالي، و كليات جامعية، وجامعات(حكومية أو خاصة).. العامل الرئيسي الذي يميز بين الفئات الثلاث هو النشاط البحثي والدراسات العليا. فالكليات الجامعية تقدم برامج تصل إلى درجة الماجستير في مجالين على الأقل من مجالات الدراسة، وتشارك في بحوث مرتبطة باحتياجات المجتمع المحلى والقومي. أما الجامعات فتقدم برامجها لتصل إلى مستوى درجة الدكتوراه في ثلاثة مجالات على الأقل من مجالات الدراسة وينبغي أن يتوافر فيها مركز يقوم ببحوث ما بعد الدكتوراه. أول جامعة عمانية هي جامعة السلطان قابوس، تأسست بواسطة الحكومة في عام 1986، وفى عام 1999م صدر مرسوم سلطاني للسماح بتأسيس أربع جامعات خاصة جديدة. أول هذه الجامعات الخاصة هي جامعة صحار التي تأسست في عام 2001م.

وبالنسبة لكليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي، فهي كليات جامعية تابعة لوزارة التعليم العالي تم تطويرها في عام 1994م من كليات متوسطة إلى كليات جامعية تمنح درجة البكالوريوس، وعددها حاليا ست كليات، اثنين منها مخصصة للطالبات، وأربع منها مختلطة الدراسة. يبلغ عدد الطلاب الملتحقين بهذه الكليات حوالي 9000طالب وطالبه، يتخرج منها سنويا 2000طالب وطالبه تقريبا. وتحرص كليات التربية على توطيد علاقتهابالمؤسسات المجتمعية وخاصة وزارة التربية والتعليم لضمان ملاءمة مخرجاتها مع متطلبات واحتياجات سوق العمل. كما تقوم الكليات بدور رائد في رفع مؤهلات المعلمين الحاصلين على درجة الدبلوم وذلك لاستكمال الدراسة لدرجة البكالوريوس.

وقد تبنت كليات التربية نظاما لضمان الجودة الغرض الأساسي منه الاستمرار في تطوير برامجها وخدماتها، و تقديم كوادر متميزة للعمل في قطاع التربية والتعليم. والفاحص لعمليات ضمان الجودة بكليات التربية يلحظ أنها مرت بمراحل متعددة، يمكن بيانها فيما يلي:

أولا: المرحلة التمهيدية لضمان الجودة

بدأت كليات التربية العمل في مشروع ضمان الجودة في سبتمبر 2000م، حيث أسندت مهمة وضع خطة العمل بمشروع ضمان الجودة والمراجعة الخارجية وتقييم الممارسات العملية بكليات التربية إلى فريق عمل ضم أستاذه جامعية من جامعة أدنبرة، وأحد عمداء الكليات الخاصة وأحد المدراء بوزارة التربية والتعليم وممثل لمكتب مدير عام كليات التربية.

واستراتيجية ضمان الجودة لكليات التربية تضمنت العمليات التالية: (2: 1-17)، (25: 26).

1- تحليل الوضع الحالي للمؤسسة: ويتحقق ذلك من خلال إعداد تقرير خاص يتضمن دراسة الوضع الحالي في كلية التربية وتقييم تجربتها السابقة(مواطن القوة والضعف، وفرص التطوير).

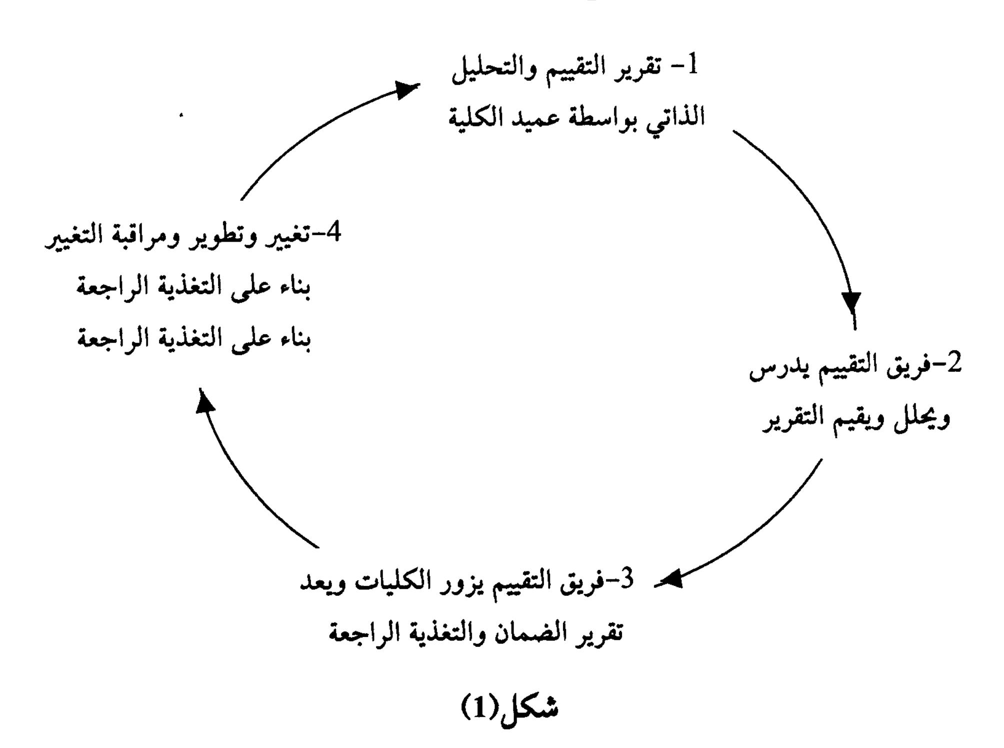
2- تطوير خطة عمل لتحسين الجودة: ويتمثل في وضع آليات لتحسين الجودة بالكلية وضمان تحقيق أهدافها ورسالتها. خطة العمل هذه تمكن الكلية من ربط عملياتها بمؤشرات ومعايير الجودة .

3- متابعة ومراقبة الإنجازات: يراعى في هذه المرحلة أن تقوم الكلية بمتابعة خطة العمل التي وضعتها لتحسين الجودة بشكل دوري(تقوم الكلية بإعداد تقرير سنوي يوضح كيف ساهمت هذه الخطة بتحسين العمل).

4- إعداد التقرير الذاتي: و في هذه المرحلة تبدأ الكلية في الاستعداد للتقييم الخارجي عن طريق إعداد تقرير ذاتي متكامل.

ولتح1)،هذه الاستراتيجية فقد تبنت الكليات نموذج دورة ضمان الجودة، والتي وضعته كامرون جونز الأستاذة بجامعة أدنبرة والوارد في الشكل (1).(8: 1)،(9).

نموذج دورة ضمان الجودة



شكل(1)

ويلاحظ أن النموذج يتضمن الخطوات الإجرائية التالية:

1- تقوم الكلية بإعداد تقرير للتقييم والتحليل الذاتي، تحدد فيه مجالات التميز وكذلك الصعوبات التي تعترضها.

2- فريق للمراجعين الخارجين يقوم بزيارة الكلية، يعقد اجتماعات رسمية وجلسات عمل لمناقشة البيانات والمستندات التي تتضمنها التقرير الذاتي وتسجيل ملاحظاتهم الشخصية.

3- يقدم فريق المراجعين الخارجين التغذية الراجعة إلى الكلية.

4- إحداث التغير والتطوير ومراقبة التغير بناء على التغذية الراجعة المقدمة للكلية.

ويتبين من الشكل السابق أن عملية ضمان الجودة تتصف بالدائرية والاستمرار، فبعد الحصول على التغذية الراجعة فانه يتم إعادة الدورة مرة أخرى بكتابة تقرير الدراسة الذاتية للتواصل بعد ذلك الإجراءات التالية.

في الدورة الأولى لضمان الجودة تم تكليف كليات التربية بإعداد تقرير التقييم الذاتي بحيث يغطى جميع الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية القائمة بها. علما بان التقييم الذاتي لا يقتصر على عملية وصف الأنشطة، إنما يتعداها إلى فهم وتحليل العوامل المؤثرة لكي تتمكن الكليات من تقويم وتطوير برامجها وخدماتها. ويتضمن التقرير مواطن القوة والتحديات التي تواجه الكليات. .يساعد هذا التقرير في توفير فرص التطور والنمو المستمر للكليات. وتقوم المديرية العامة للكليات بالتعاون مع كليات التربية باتخاذ الإجراءات لمواجهة التحديات والصعوبات التي تواجه الكليات.

نتائج تقرير التقييم الذاتي في الدورة الأولى لضمان الجودة (المرحلة التمهيدية) أسفرت عن مجموعة من الملاحظات، منها ما هو على مستوى الكليات الست مجتمعة، وملاحظات أخرى على مستوى الكليات منفردة. (8: 1-13). بالنسبة للملاحظات على المستوى الكليات الست فتتمثل في الاتى:

1- عدم توفر عنصر القناعة الذاتية لدى الأفراد القائمين على عملية ضمان الجودة بالكليات.

2- عدم توفر وصف تفصيلي لمخرجات كليات التربية وتحديد متطلبات منح الدرجات العلمية كل حسب اختصاصه.

3- عدم توفر بيان تفصيلي بالخصائص والجوانب الواجب توافرها في برامج إعداد المعلمين بدء من معايير قبول الطلبة في هذه الكليات والأنظمة والتعليمات الخاصة به وانتهاء بعملية تقييم الأداء مرورا بالبرامج والفصول الدراسية التي يدرسها الطلبة في هذه الكليات.

4- عدم توفر بيان عام بالواجبات الملقاة على عاتق المدارس المتعاونة في برامج إعداد المعلمين.

5- أهمية تحقيق التواصل البناء بين الكليات الست مجتمعة وبين كلية وأخرى من حيث إجراء البحوث ذات العلاقة والمشاركة في تصميم وبناء المناهج إضافة إلى تبادل المصادر العلمية بهذا الخصوص.

6- ضرورة اتخاذ إجراءات عملية وفاعلة لتطوير التعاون المستمر بين أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات.

7- النظر في تطبيق نظام الامتحان الخارجي والذي يعد من الوسائل الناجحة للتحقق من تطبيق المعايير المطلوبة عند تنفيذ برامج إعداد المعلمين. ويتطلب ذلك وضع أسس وإجراءات محكمة للامتحان الخارجي لكي يعود بالفائدة على عملية ضمان الجودة.

وبالنسبة للملاحظات على مستوى الكليات منفردة، فان التقرير أوصى بثلاثة إجراءات لإحداث عمليات التطوير المطلوبة داخل الكلية وهذه الإجراءات هي:

1- تشكيل لجنة على مستوى الكلية تتولى مسؤولية تنفيذ البرنامج ومراقبة تطبيقه وتقييمه ومن المتوقع في المستقبل تولى مسؤولية التخطيط له.

2- تشكيل لجنة البحث والتطوير والتي من شأنها النهوض بمسؤولية تشجيع البحث العلمي وتوثيقه و المساهمة في ترسيخ المعايير الأكاديمية.

3- تشكيل لجنة التربية العملية المشتركة بين الكلية ومدارس التدريب المتعاونة.

أما بالنسبة للتقييم الخارجي فقد أسندت مهمة المراجعة الخارجية وتقييم الممارسات العملية بالكليات إلى فريق عمل يتولى المهام التالية:

1- مراجعة تقارير التقويم الذاتي للكليات.

2- تحديد إذا ما كان تقرير التقويم الذاتي قد غطى المقاييس الأساسية.

3- تحديد إذا ما كان هناك دليل كاف على المعلومات الواردة في التقرير.

4- التعليق على المواضيع التي لم تتطرق إليها تقارير الكليات.

5- الاجتماع مع الإداريين والأكاديميين والموظفين والطلاب لمناقشة جميع نواحي التقرير.

6- التعليق على مواطن القوة وتلك التي تحتاج للتطوير في الكليات.

ولتحقيق هذه المهام فقد عقد فريق المراجعين الخارجين جلسات عمل لمناقشة المهام المطلوبة منهم، ثم قاموا بزيارة كل كلية لمدة يومين واقتصر ت الزيارات على ثلاث كليات، حيث ناقشوا مع أعضاء هذه الكليات الموضوعات التالية:

1- نظام الكلية حول ضمان الجودة.

2-جودة برامج الكلية.

3- جودة مخرجات البرامج.

4-جودة البيئة التعليمية.

في نهاية الزيارات قدم فريق المراجعين الخارجين تقريرا تضمن مجموعة من التوصيات على مستوى الكليات وكذلك على المستوى العمل بوزارة التعليم العالي.التوصيات تم صياغتها في صورة أهداف تم تحويلها إلى مهام مع تحديد المدة الزمنية والجهة المسئولة عن التنفيذ. هذه التوصيات هي كالتالي:

1- تحسين مستوى البيانات المعتمد عليها في تخصيص حصص التربية العملية.

2-الحرص على توفر فرص تدريب كافية تلبى احتياجات الطلبة المدرسين في التربية العملية في المدارس.

3- إيجاد نقاط وطنية مرجعية تصف خريج بكالوريوس التربية وبحيث يكون لدى الكليات معايير قياسية موحدة للعمل بها.

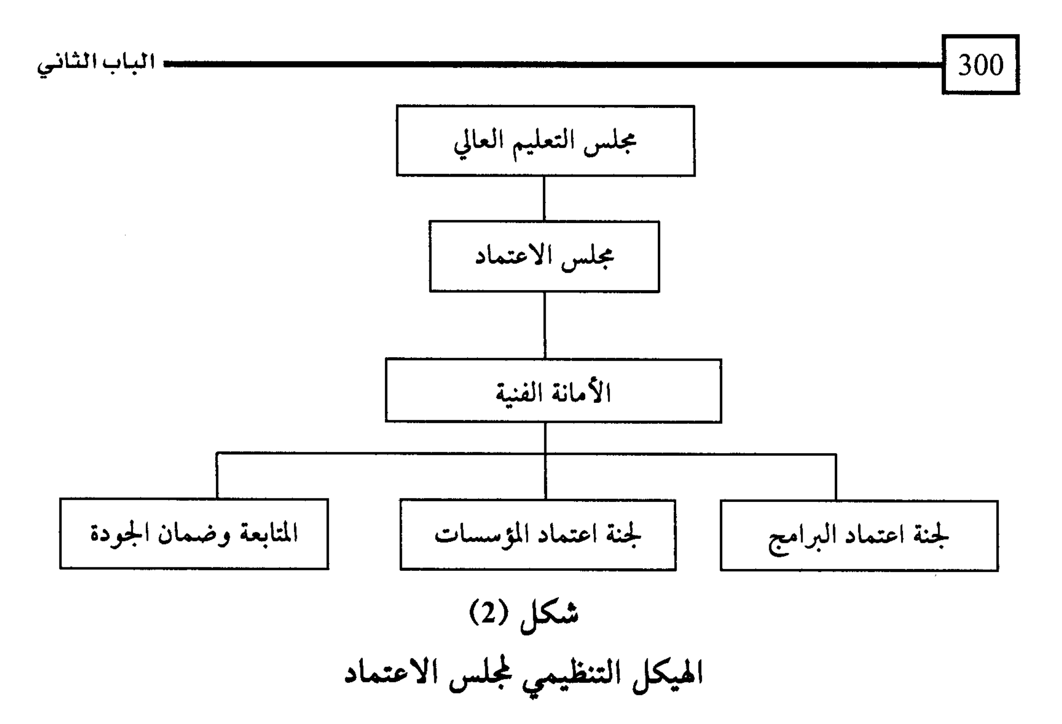
4- تأمين مصادقة خارجية للمعايير القياسية للبكالوريوس.

5- تقوية وتعزيز مشاركة مدرسو المدارس في التربية العملية.

6- الحرص على إنهاء الدورة الثانية من الزيارات الفاحصة لضمان الجودة للكليات ونشر تقارير نتاجها.

المرحلة الثانية، مرحلة تأسيس مجلس الاعتماد

نظمت وزارة التعليم العالي بالتعاون مع اليونسكو مؤتمرا عالميا بالسلطنة في مارس 2001م حول: جامعة القرن الواحد والعشرين، حظيت قضية الجودة باهتمام المشاركين في المؤتمر، وتم التوصية بتأسيس مجلس الاعتماد Accreditation Board كجزء من نظام ضمان الجودة بالسلطنة، وبناء علية فإن مجلس الاعتماد تأسس بالسلطنة في يونيو 2001م بالمرسوم السلطاني رقم 74 / 2001م. ومجلس الاعتماد يتبع مجلس التعليم العالي وهو المجلس المسئول عن وضع السياسات العامة للتعليم العالي بالسلطنة.وملحق بمجلس الاعتماد ثلاث لجان هي: لجنة اعتماد البرامج، لجنة اعتماد المؤسسات، لجنة المتابعة وضمان الجودة. والشكل التالي يوضح الهيكل التنظيمي لمجلس الاعتماد. شكل(2)



شكل (2)

الهيكل التنظيمي لمجلس الاعتماد

يضطلع مجلس الاعتماد بمسؤولية مراجعة مؤسسات وبرامج التعليم العالي، والاعتراف بأنها تتفق ومستويات الجودة المعمول بها في أفضل المؤسسات الدولية المماثلة. ومن أهداف مجلس الاعتماد بسلطنة عمان: إعداد الدراسات والبحوث حول متطلبات ومعايير اعتماد المؤسسات والبرامج، اعتماد مؤسسات وبرامج التعليم العالي، تقويم متطلبات المهارات المطلوبة لممارسة المهن والتأكد من استيفاء البرامج الأكاديمية بالمؤسسات لهذه المتطلبات.

وفى حالة تحقق هذه المتطلبات بالمؤسسة فأنها تمنح الاعتراف أو الاعتماد لطرح براجها.وإذا لم تتحقق المستويات المطلوبة، فإنها تمنح اعترافا مشروطا، وتمنح مهلة زمنية لعمل المتطلبات اللازمة.المؤسسة التي تحصل على الاعتراف يظل الاعتراف مستمرا ومشروطا بعمل المؤسسة ولمدة تتراوح من ثلاث إلى خمس سنوات. وتقوم لجنة تحكيم خارجي ينتخبها مجلس الاعتماد بتقييم المؤسسة بعد انتهاء الفترة المحددة.

وهناك علاقة ارتباطيه بين ضمان الجودة وما يعرف بالاعتمادية Accreditation فضمان الجودة تعد متطلبا قبليا ومن ضمن إجراءات الحصول على الاعتمادية. وبما أن مؤسسات التعليم العالي تتسم دائما بالتجديد والتغيير المستمر في مدخلاتها وعملياتها

ومخرجاتها، وعملية الاعتماد تمثل مدى تلبية المؤسسة لمعايير محددة في فترة زمنية معينه، لذا فإن عملية ضمان الجودة ينبغي أن تعمل على إثبات أن المؤسسة قادرة على تلبية المعايير لمدة زمنية محددة تتراوح من ثلاث إلى خمس سنوات. ولذا فإن مؤسسة التعليم العالي في حاجة دائمة إلى تكرار هذا العمل بصفة مستمرة. وبالتالي فان العمليتين: ضمان الجودة والاعتماد متلازمتان ومتكاملتان ومستمرتان.

و الغرض الجوهري من الاعتماد وضمان الجودة بالسلطنة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي هو تطوير التعليم العالي ومنح المجتمع والحكومة الثقة في مؤسسات التعليم العالي، فالنظام المحلى للاعتماد وضمان الجودة مصمم ليؤكد توافق وانسجام نوعية التعليم العالي في السلطنة مع أفضل المعايير العالمية المعروفة، وكذلك لضمان الاعتراف به من قبل الأوساط الأكاديمية والمهنية والدولية. والإطار الوطني للمؤهلات العلمية الصادر من مجلس الاعتماد في مارس 2005م يعد أحد الأجزاء المهمة في هذا النظام، حيث يمثل المراحل والدرجات العلمية المختلفة في سلم التعليم العالي بالسلطنة، موضحا الأسس والمعايير المتعلقة بكل درجة علمية ومسماها بحيث تكون هناك معايير ثابتة ومحددة للدرجة العلمية في جميع أنحاء السلطنة، وبالشكل الذي يضمن انسجامها وتوافقها مع الدرجات العلمية الأخرى التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي المرموقة خارج السلطنة(3: 1-20).

وسعيا من السلطنة لضمان ثبات وتطابق البرامج ومسميات الشهادات، وفى نفس الوقت توفير معايير متكافئة بالمقارنة مع مؤسسات التعليم العالي العالمية والمعترف بها عالميا، أصدر مجلس الاعتماد وثيقة الإطار الوطني للمؤهلات الوطنية بسلطنة عمان في مارس 2005م، تسرى أحكامه وضوابطه على مؤسسات التعليم العالي بالسلطنة كافة، وتلتزم به عند تقديم أو تنظيم أو منح أي درجة علمية داخل السلطنة.المؤسسات المحلية المرتبطة مع مؤسسات أكاديمية خارجية وتمنح درجات علمية صادرة من تلك المؤسسات تستمر في منح الدرجات العلمية الصادرة من المؤسسات الشريكة إذا كانت مواصفات هذه الدرجات متوافقة مع ما ورد في الإطار الوطني، وفى حال عدم تناسب مسمى الدرجة مع ما ورد في الإطار المرافق تعادل الدرجات الصادرة من المؤسسة الشريكة (دون تغيير مسمى لشهادة

الممنوحة من الخارج).جميع البرامج المقدمة في السلطنة، سواء كانت برامج محلية أم خارجية تخضع للتدقيق والتقييم من قبل مجلس الاعتماد وتضع المؤسسات مواصفاتها ومتطلباتها الخاصة والتفصيلية لكل برنامج أكاديمي يتم تقديمه محليا وبما يتناسب مع المعايير العالمية المعروفة في هذا الخصوص. يصدر المجلس نشرة سنوية بالمؤسسات التي خضعت للتقييم ومسمى الدرجات العلمية التي تمنحها وفقا لأحكام هذا الإطار. وقد تضمن الإطار الوطني متطلبات الالتحاق بالتعليم العالي، المستويات الدراسية الستة لما بعد التعليم العام، أربعة منها في مستوى الدراسة الجامعية(شهادة، دبلوم، دبلوم متقدم، بكالوريوس، دبلوم عال (دبلوم تخرج) والمستوى الخامس والسادس في مستوى الدراسات العليا (دبلوم دراسات عليا وماجستير – دكتوراه). وحدد كذلك الإطار الوطني مخرجات الدراسة المتوقعة في كل مستوى من المستويات الستة.

أما بالنسبة لإجراءات الاعتراف والاعتماد بالسلطنة (2: 1-17) فيمكن تقسيمها إلى قسمين: الأول منها هو اعتماد مؤسسي، والثاني اعتماد برامجي. بالنسبة للاعتماد المؤسسي فيُقصد به اعتماد المؤسسة ككل وفقا لمجموعة من المعايير، أهمها: كفاية المرافق والمصادر، وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة، ومستويات إنجاز الطلاب والهيئة الأكاديمية. وتمنح المؤسسة الموافقة من قبل مجلس التعليم العالي إذا استوفت الآتي:

1- مواءمة خططها الاستراتيجية مع أهدافها الرئيسية.

2- تفاعلها ومساهمتها مع المجتمع المحيط، وأثر ذلك في تطوير وتنمية المجتمع.

3- كفاية مواردها المالية وتوافر المرافق الأساسية للدراسة.

4- مواءمة لوائحها وأنظمتها مع بيئتها الدراسية وتوافقها مع الأنظمة الأكاديمية المتعارف عليها.

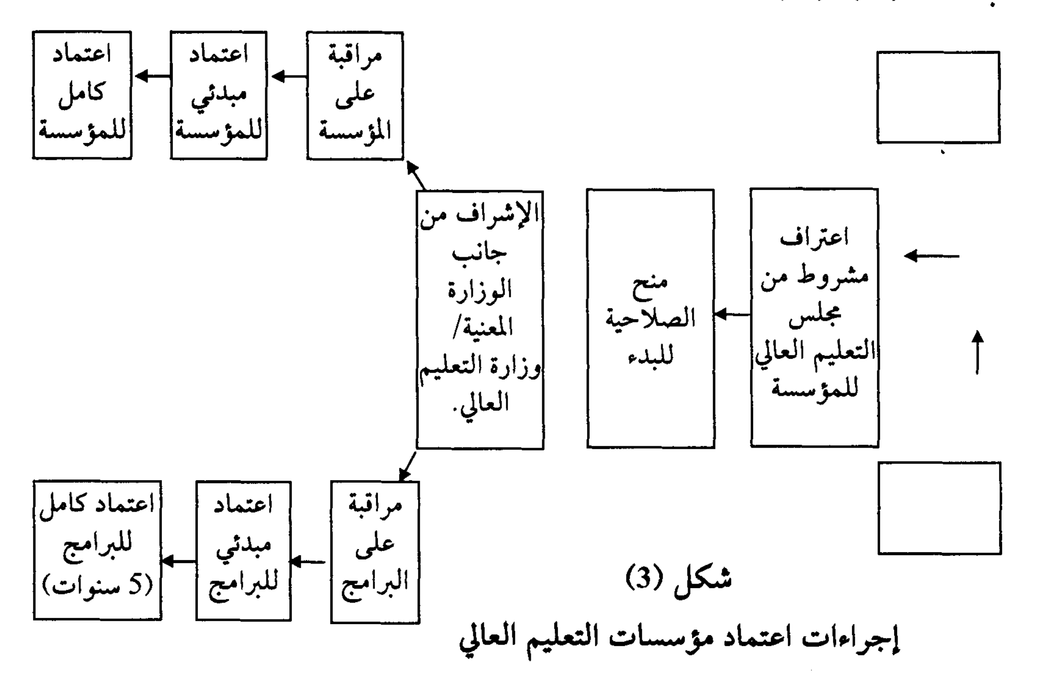
وتمنح المؤسسة التعليمية الاعتماد المبدئي من قبل مجلس الاعتماد بعد أن تقوم اللجان المختصة (لجنة اعتماد المؤسسات ولجنة اعتماد البرامج) بتقييم مستوى وجودة ما ستقدمه هذه المؤسسة من برامج وأنشطة ومرافق. كما يقوم المجلس بتشكيل لجان فرعية مختصة للتأكد من أن ما تقدمه المؤسسة التعليمية يضاهى المستويات

التعليمية العالمية.وفى هذه الحالة تمنح المؤسسة ترخيص مزاولة نشاطها بعد منحها الاعتماد المبدئي الذي يحدد له فترة زمنية تتراوح من ثلاث إلى خمس سنوات. فإذا لم تلتزم المؤسسة بالفترة المحددة لها من قبل مجلس الاعتماد يسحب الاعتماد المبدئي ويترتب على ذلك توقف المؤسسة عن مزاولة نشاطاتها وبالتالي عليها أن تتخذ التدابير اللازمة لنقل طلابها لمؤسسات تعليمية أخرى وعلى حسابها الخاص.

أما بالنسبة للاعتماد البرامجي: فيقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة.والمؤسسة الراغبة في الحصول على اعتماد لبرامجها عليها أن تقدم مقترحها بشأن البرامج التي تزمع تقديمها للوزارة المشرفة عليها، فتقوم هذه الوزارة بتقديم الطلب لمجلس التعليم العالي مع إبداء توصيتها. ويقوم المجلس بمنح المؤسسة الموافقة المشروطة على البرامج المقترحة ويتم تحويل الطلب إلى مجلس الاعتماد بغرض منح البرامج الاعتماد المبدئي.ويقوم مجلس الاعتماد بدوره بطلب دراسة متكاملة ومفصلة (التقييم الذاتي) خلال فترة أقصاها (12 شهرا) من الموافقة المشروطة، ليتم تقييم هذا الطلب (دراسة التقييم الذاتي، تقرير المراجعين الخارجين) من قبل اللجان المتخصصة بالمجلس.وفى حالة الموافقة عليه يتم إصدار الاعتماد المبدئي من قبل مجلس الاعتماد يتم بعدها متابعة تنفيذ التوصيات والشروط التي أقرتها اللجان المختصة.وفى حالة الحصول على الاعتماد المبدئي تقدم المؤسسة خلال فترة الأربع سنوات المتبقية تقرير الدراسة الذاتية للمرة الثانية الذي بجانب تقرير المراجعين الخارجيين للمرة الثانية يحدد حصول المؤسسة على الاعتماد النهائي، أو إلغائه ووقفه مع تحديد الإجراءات المطلوب استيفائها. الاعتماد يصلح لمدة خمس سنوات والمؤسسة مطالبة بعدها بتجديده مرة أخرى حيث تخضع هذه البرامج للمراجعة الدورية كل خمس سنوات.

يستعين مجلس الاعتماد بفريق عمل خارجي بالإضافة إلى مختصين من داخل السلطنة لمراجعة عملية ضمان الجودة ونتائجها في مؤسسة ما، وذلك قبل منحها الاعتماد. ويلاحظ أن الاعتماد المؤسسي بمراحله المتعددة لعملية الاعتماد يتم بالنسبة:المؤسسات الجديدة، المؤسسات القائمة وفقا للقواعد الجديدة، تجديد اعتماد المؤسسة بعد فترة الخمس سنوات.

والشكل (3) يوضح إجراءات اعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها بالسلطنة(25)، (26).



شكل (3)

إجراءات اعتماد مؤسسات التعليم العالي

وضع مجلس الاعتماد مجموعة من مؤشرات الأداء الجيد يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم المختلفة، من أمثلتها تقييم أداء الخريجين، معدلات التوظيف.، إلا أن كل مؤسسة مطالبه بصيغة مؤشرات ومعايير الأداء توضح من خلال إثباتها أن العمليات بالكليات تصل إلى مستوى المؤسسات التعليمية المعترف بها عالميا.هذه المؤشرات والمعايير يراعى فيها خصوصية المجتمع العماني وتعد موجهات لتطوير العمل بالكليات. المعايير وضعت في عشرة مقاييس ويتضمن كل مقياس مؤشرات لقياس أفضل الممارسات في أداء كل منهم:

1- الرسالة، القيم، الرؤية (تعرف رسالة الكلية الأغراض والأهداف العامة للكليات، ولكل كلية بيان موجز ودقيق لرسالتها، بحيث تشتمل على الغرض من الكلية، ويستخدم هذا البيان كدليل للتخطيط والتطوير المفصليين. وتتحمل الوزارة مسؤولية

اعتماد هذه الرسالة والتأكد أنها قادرة دائما على مواكبة المستحدثات. ورسالة الكلية هي الدليل الرئيسي لجميع الأنشطة المرتبطة بالتخطيط والتقويم والموارد المالية فيها. بينما تصف الرؤية صورة شاملة عن كيفية رؤية منتسبى الكلية لأنفسهم وللكلية وما يودون أن تكون عليها الكليات في السنوات الثلاث إلى الخمس سنوات القادمة، فهي تحدد الهدف بعيد المدى للكلية.أما قيم الكلية فتقدم إيجازا عما تقيمه أو تثمنه الكلية من سلوكيات وأفعال ومعتقدات، فتعد القيم قائمة بما نقيمه أو نراه في غاية الأهمية

2- الإدارة (وتتناول قيادة الكلية، ونظام تفويض السلطة وعمليات اتخاذ القرار وإجراءات الأنظمة الداخلية....الخ).

3-التعلم والتدريس ويرتبط هذا المقياس بشكل أساسي بجودة التعليم و التدريس، ويغطى أنشطة التعليم المساندة، ويتضمن مساعدة الطلاب، وإجراءات تطوير ومراجعة البرامج، إضافة لتقويم وتطوير التدريس..

4-إدارة شؤون الطلاب والخدمات الإدارية المساندة وتشمل أنشطة متنوعة منها: التسجيل، المساعدات التعليمية، الإشراف والإرشاد الاكاديمى، التوجيه الوظيفي، الأنشطة الثقافية والرياضية، الخدمات الصحية، الخ..

5-مصادر التعلم وتتناول مصادر التعلم المختلفة سواء كانت الكترونية أم غير الكترونية، ونظام العمل بالمركز ومساعدة المستخدم.

6-التسهيلات والأدوات(وتتمثل في مدى توافر سياسة وخطة طويلة المدى)؛ لتوفير التسهيلات المادية والأدوات وجودة هذه التسهيلات ونظام الإدارة بالكلية.

7-إدارة وتخطيط التمويل وتتناول الموارد المادية لدعم تشغيل الكلية وعمليات التدقيق القائمة بالكلية.

8-إجراءات التوظيف والعاملين وتتناول سياسات التوظيف والتطوير المهني والوظيفي للعاملين ومدى توفير الكوادر ذات الكفاءة ومؤهلاتهم.

9- البحوث وتتناول مدى توافق استراتيجيات تطوير البحوث مع الواجبات القانونية للفرد.

10 - العلاقة مع المجتمع المحلى وتتمثل في العلاقة مع المجتمع وسمعة الكليات في المجتمع

وبانتهاء مجلس الاعتماد من صياغة معايير ومقاييس لأفضل الممارسات، بدأت

المرحلة الثالثة لضمان الجودة بكليات التربية والمعنية بتقييم مدى توافر هذه المعايير والمقاييس في كليات التربية وذلك من خلال إعداد تقرير التقييم الذاتي للكليات.

المرحلة الثالثة: إعداد التقرير الذاتي في ضوء مؤشرات مجلس الاعتماد (تجربة كليات التربية)

بدأت المرحلة الثالثة لضمان الجودة بكليات التربية في العام الاكاديمى 2003م وذلك بتكليف الكليات بإعداد تقرير التقييم الذاتي في دورته الثانية في ضوء المعايير والمؤشرات التي حددها مجلس الاعتماد والسابق الإشارة إليها. وفى هذه الدورة اعتبرت عملية ضمان الجودة فرصة حقيقية للتطور والنمو المستمر في الكليات، اشترك جميع العاملين بكليات التربية في عملية تقييم الأداء وكذا في التخطيط للتطوير، وفى عملية كتابة تقرير الدراسة الذاتية، واعتبرت عملية ضمان الجودة وظيفة المؤسسة ككل، وليست مسؤولية الإدارة المركزية فقط. وأعطيت للكليات حرية تبنى المدخل المناسب لإدارة عملية ضمان الجودة، و تولى مسؤولية قيادة عملية ضمان الجودة داخل كل كلية مساعد عميد الكلية. وتشكلت لجنة على مستوى كل كلية يطلق عليها لجنة ضمان الجودة، تضم رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية والأكاديمية المساندة بالكلية أو الأعضاء من ذوى الفاعلية والتأثير. وهناك لجان فرعية تمثل جماعات عمل لجميع مجالات الأنشطة والأقسام المختلفة بالكلية. حرصت لجنة ضمان الجودة بالكلية على تنظيم ورش عمل لنشر ثقافة ضمان الجودة بين أعضاء الكلية وكذلك لتعريفهم بالمهام المطلوبة منهم لتهيئتهم للتعاون مع لجنة ضمان الجودة بتزويدها بالبيانات والمعلومات المطلوبة.تولت لجنة ضمان الجودة بالكلية مسئوليه إعداد دليل عمل يحدد متطلبات ضمان الجودة وتطوير الكلية. هذا الدليل يتضمن دور ونظام عمل اللجان الفرعية، ويحدد العلاقة التي تربط بين وحدات وأقسام الكلية وأنشطة المؤسسة ككل. ويضم دليل العمل كذلك تحديد أغراض الكلية(الرسالة والقيم والرؤية).حرصت اللجنة على أن يكون التقييم الذاتي للكلية يعكس مجموع نتائج أنشطة الكلية حسب أولويتها، لذا فانه أعطى التركيز لنتائج الكلية، أما نتائج الأقسام التفصيلية فوضعت في الملاحق. التقرير الذاتي تم توفيره لجميع العاملين بالوحدات والأقسام المختلفة وذلك للإطلاع والدراسة والتعليق عليه.

وبما أن عملية ضمان الجودة تتصف بالدائرية والاستمرارية، و تتضمن توجيه وتقويم، وإعادة التقييم المستمر في ضوء رسالة الكلية وفى إطار البيئة الداخلية والخارجية لها، لذا فقد اتخذت كليات التربية في الدورة الثانية لضمان الجودة أربعة إجراءات أساسية هي:

أولا: إعداد تقرير تقييمي تحليلي. يساهم في إعداده جميع العاملين بالمؤسسة، كل حسب مهامه ومسؤولياته.ويتولى عملية الإشراف والمتابعة على ضمان الجودة لجنة مختصة بالكلية تقوم بجمع البيانات من جميع أفراد المؤسسة لصياغة التقرير.

ثانيا:الحرص على أن يتضمن تقرير التقييم الذاتي المحاور الأساسية التالية:

1- نبذه مختصرة عن المؤسسة وبرامجها.

2-رسالة الكلية والقيم والرؤية.

3- توصيف نظام ضمان الجودة (كيف تمت عملية ضمان الجودة، الآليات المستخدمة لتحقيقها وأفراد المؤسسة الذين لهم صلة بهذه العملية، نبذة عن المراحل التي سبقت إعداد التقرير)

4-أولويات العمل (ما تم بشأن خطة عمل تحسين الجودة)

5- الإنجازات(كل ما تم تحقيقه لضمان الجودة بالمؤسسة، الخطط التي لم تتحقق).

6- الخاتمة(مختصرة حول نقاط القوة والضعف بالمؤسسة وفرص التطوير، خطة تفصيلية لتحقيق المعايير والمؤشرات المطلوبة لتحسين الجودة)

7- الملحقات (تفاصيل الأشخاص الذين قاموا بإعداد التقرير، خارطة الموقع، تفاصيل عن إجراءات الشراكة، بعض المرفقات المهمة كالتقرير السنوي، خطط تحسين الجودة، الصادر ومحتويات التقرير).

ثالثا: التغذية الرجعة سواء من خلال نتائج دراسة التقرير أم من خلال نتائج زيارة فريق المراجعين الخارجين للكلية.

رابعا: إحداث التغير / التطوير والمتابعة المرحلية.

وكليات التربية أعطت جل اهتمامها في الدورة الثانية لعملية كتابة تقرير التقييم

الذاتي واعتبرتها من الإجراءات الأساسية في عملية ضمان الجودة والتي تحتاج إلى التخطيط الجيد لضمان الانتهاء منه في الوقت المناسب، خاصة أن نتائج إحدى الدراسات تشير إلى أنه من كل عشر حالات سعت إلى كتابة التقرير الذاتي (للمؤسسة أو للبرامج الأكاديمية) أربع منها (بنسبة 7و38 ٪) لم تستكمل التقرير إما بسبب عدم التخطيط الجيد أو لعامل الوقت أو بسبب الجهد الكبير المطلوب لإنجازه (11: 62-67).
لذا قد حرصت الكليات على أن يتوافر في التقرير الذاتي مواصفات التقرير الجيد والتي تتمثل في: تفويض العمل لفريق يتسم بالكفاءة والقدرة على إنجاز الأعمال، تصميم طريقة منظمة لجمع البيانات والمعلومات.، استخدام منهجية للتعامل مع معايير ضمان الجودة والاعتماد، شموليته لجميع الأنشطة المرتبطة بالمؤسسة وبالبرامج المقدمة بها، و الحرص على مشاركة جميع أعضاء الكلية أو من يمثلهم، و توفير الضمانات الكافية لحدوث التغذية الرجعة المناسبة، و تنظيم عملية جمع البيانات والمعلومات لتلبية معايير الجودة. وبما أن عمليتي كتابة التقرير الذاتي عملية متخصصة وتستهلك وقتا وجهدا، لذا فإن كل كلية حددت فريقا يكلف بمسؤولية القيام بهذا العمل ويتوقف العدد على حجم الكلية، و يخفف عنهم نسبة من عبء عملهم الأساسي: التدريسي، و البحثي، و المشاركات في الأنشطة الأخرى خلال العام الذي يتم فيه كتابة التقرير الذاتي. وقد روعي عند اختيار فريق العمل أن يكون ممثلا للأقسام الأكاديمية والإدارية والأكاديمية المساندة كافة، وأن يكونوا من الأفراد الذين يمتلكون القدرة على العمل التعاوني. وهناك قائمة يستخدمها عميد الكلية عند اختيار أعضاء فريق العمل المسئول عن كتابة تقرير الدراسة الذاتية(11: 62- 67) وهى كالتالي:

1- القدرة على الانتهاء من العمل المكلف به في الوقت المحدد.

2- امتلاك المهارات المناسبة لكتابة التقارير وتنظيمها(الباحث الجيد لا يعنى بالضرورة أن يكون عضوا جيدا).

3- العلاقات الإنسانية مع العاملين داخل الكلية.

4- إنجاز العمل دون أن يؤثر ذلك سلبا على عملة الأساسي.

5- الرغبة الذاتية في المشاركة ضمن فريق العمل.

6- القدرة على الإضافة لفريق العمل.

والمهام والمسؤوليات المكلف بها فريق العمل متنوعة إلا أنه يمكن الإشارة إلى أهمها:

تحديد المعلومات والبيانات الأساسية، التركيز على التعامل مع كل معيار من المعايير (الطريقة المثلي تتمثل في تحويل كل معيار إلى سؤال)، جمع المعلومات من الجهات ذات الاختصاص (الطلاب، أعضاء الهيئة الأكاديمية، أعضاء الهيئة الإدارية، المجالس المختلفة.الخ)، تصميم ملف حقائبي خاص بالتدريس على مستوى الكلية، متابعة ومراقبة مدى الالتزام بالموعد المحدد لتسليم تقرير الدراسة الذاتية.

وقد أخذت كليات التربية في اعتبارها بأن الانطباع الأول لفريق المراجعين يتحصل علية من خلال تقرير الدراسة الذاتية، و أن هذا الانطباع يصاحب فريق المراجعين الخارجين وأن نجاح تقرير الدراسة الذاتية يمهد لزيارة فريق المراجعين للكلية، لذا فقد أولت كليات التربية جل اهتمامها عند إعداد التقرير الذاتي لمجموعة الضوابط التالية(11):

- تحديد المعلومات التي ينبغي أن يتضمنها التقرير والمعلومات التي توضع في الملحقات.
- وضع دليل عمل ينظم العمل طيلة فترة إعداد التقرير، يسلم هذا الدليل لجميع أعضاء فريق كتابة التقرير وذلك قبل البدء في الدراسة الذاتية، و يتضمن التقرير المواصفات الفنية لكتابة التقرير(تنظيم الجداول، كتابة المراجع، تنظيم الفصول.الخ).
- تخصيص لكل معيار من معايير ضمان الجودة باب في التقرير ولكل معيار فرعى فصل من فصول التقرير.
- صياغة المعلومات والبيانات بطريقة منطقية يراعى فيها توقعات القارئ، وبحيث يتجنب التكرار في المعلومات الواردة في التقرير.
- تصميم التقرير بطريقة تسهل على القارئ الوصول إلى المعلومات المطلوبة.
- تدعيم المعلومات بأحداث واقعية تدل على تلبية متطلبات المعيار.ويستخدم فيها لغة واضحة ومحددة (مثال: 97٪ من أعضاء الكلية لديهم درجة الدكتوراه، أفضل بكثير من الغالبية العظمى من أعضاء الكلية لديهم درجة الدكتوراه.)

- توقع التساؤلات التي قد تدور في ذهن القارئ، والتعامل معها.
- مراجعة فريق العمل للتقرير بعد طباعته (المراجعة الواحدة استغرقت من 8 إلى 10 ساعات).
-تتضمن التقرير في نهايته خطة عمل إجرائية محدد بها الأهداف والمهام ووقت التنفيذ والجهة المنفذة (مرفق رقم(1) خطة عمل لعملية ضمان الجودة لإحدى كليات التربية تتضمن 15 مهمة عمل والهدف الذي تسعى الكلية من تحقيقه بالنسبة لكل مهمة، والجهة المسئولة عن التنفيذ والتاريخ المتوقع للتنفيذ).
- أعد فريق العمل ثلاثة إصدارات(وهو الحد الأدنى المتعارف علية لكتابة للدراسة الذاتية:

الإصدار الأول: يقدم لعميد الكلية، ورؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية والأكاديمية المساندة لتسجيل مرئيا تهم والتعديلات المطلوب إجراؤها وطرق تطوير التقرير.

الإصدار الثاني: يقدم بعد ذلك إلى أعضاء الكلية لكتابة الملاحظات والتعديلات.

الإصدار الثالث: وهى النسخة الأخيرة (بعد إجراء التعديلات والملاحظات على الإصدار الأول والثاني)قدمت للمديرية العامة لكليات التربية باللغة العربية مع تقديم نسخ من الملحقات، وملخص باللغة الإنجليزية. وتضمن التقرير 30 صفحة كحد أعلى (لا تتضمن الملحقات).

بنهاية هذه المرحلة وحصول الكليات على التغذية الراجعة من خلال مجموعة التوصيات التي تم استخلاصها في الدورة الأولى أو في الثانية لعملية ضمان الجودة حرصت المديرية العامة لكليات التربية على عقد ورش عمل لتبادل الخبرات بين القائمين على عملية ضمان بالكليات المختلفة وخبراء في مجال ضمان الجودة على المستوى العالمي، نذكر منها على سبيل المثال الورشة التي عقدت بالجبل الأخضر لعمداء ومساعدي عمداء كليات التربية حول ضمان الجودة بتاريخ (25-27/ 4 / 2004م)، هدفت الورشة إلى تعريف المشاركين بعملية ضمان الجودة وإجراءات تنفيذها في مؤسسات التعليم العالي، والاستفادة من تجارب جامعات دول مجلس

التعاون والخبراء المشاركون في هذا المجال. وفى 20/ 4/ 2005م عقدت ورشة عمل حول ضمان الجودة بكليات التربية تم فيها تقييم الجهود المبذولة في ضمان الجودة خلال دورته الأولى والثانية وما قد آلت إليه من نتائج كان لها أثر كبير في نشر ثقافة الجودة بكليات التربية.

خلصت بمجموعة من التوصيات من أبرزها الدعوة إلى إنشاء مكتب ضبط الجودة، والسعي إلى إعداد دليل عملي لآلية تنفيذ مشروع ضمان الجودة.

المرحلة الرابعة: التحديات ومستقبل ضمان الجودة بكليات التربية

إن تجربة كليات التربية في مجال ضمان الجودة - سواء في دورتها الأولى أو الثانية- أفرزت مجموعة من التحديات أمكن رصدها في التحديات التالية:

أولا: التحديات التي واجهت نظام ضمان الجودة بكليات التربية

1- اختلاف وتفاوت الآراء والاتجاهات بين العاملين بكليات التربية حول ضمان الجودة. الاختلاف حول صياغة بعض المفاهيم الأساسية المرتبطة بالجودة مثل (الرسالة - الرؤية- القيم).

2- عدم توفر آلية وطنية لضمان الجودة لبرامج كليات التربية.

إن عدم وجود آلية وطنية لضمان الجودة لكليات التربية دفع المسؤلين بها إلى الاعتماد على مجموعة معايير ومقاييس لأفضل الممارسات تم اقتباسها من جامعات ومؤسسات عريقة في مجال ضمان الجودة و ترجمتها إلى اللغة العربية، وقد نجم عن ذلك عديدا من المشكلات إحداها مرتبط بالترجمة والآخر مرتبط باختلاف البيئات الثقافية والممارسات العملية(5: 7). علما بان المقاييس والمؤشرات الصادرة من مجلس الاعتماد والتي تم الاسترشاد بها هي مقاييس عامة للاعتماد المؤسسي، لذا فان توفر مثل هذه الآلية المتخصصة لمن شأنه وضع بيان تفصيلي بالخصائص والجوانب الواجب توافرها في برامج إعداد المعلمين، بداء من معايير قبول الطلبة في هذه الكليات، والأنظمة والتعليمات الخاصة به، وانتهاء بتقييم الأداء مرورا بالبرامج والمقررات الدراسية المقدمة للطلبة بهذه الكليات.

3- حداثة نظام ضمان الجودة بكليات التربية والتطلع إلى تحقيق مستوى العالمية لها.

إن حداثة تجربة كليات التربية في مجال ضمان الجـودة يتطلـب مضاعفـة الجـهود لتحقيق أفضل المستويات لمواكبة النظم العالمية في مؤسسات التعليم العالي.علما بان دمج وتوافق عالمية التعليم العالي مع المعايير الوطنيـة لمجلـس الاعتمـاد يعـد تحديا لابد من التعامل معه تحقيقا لصـالح العمليـة التعليميـة القائمـة بكليـات التربية.

4-النقص في الشفافية عند كتابة تقرير التقييم الذاتي لكليات التربية.

أظهرت تجربة كتابة التقرير الذاتي -خاصة في الدورة الأولى - التركيز علـى إظهار الايجابيات والتقليل من السلبيات، يرتبط ذلك بمفهوم وثقافة تقييم الذاتي.إن الغرض الأساسي من التقرير هو تحسين جودة العمل بكليات التربية وليس بغرض الحكم على مستويات أداء العاملين بها. لذا فـان الأمـر قـد يتطلـب ذلـك إتاحـة الفرصة مرة أخرى إلى إعادة كتابة التقرير الذاتي مـع التـأكيد علـى أهميـة إثبـات الأحداث بوقائع وبيانات من واقع الميدان.

5- صعوبة الربط بين الأهداف التربوية ونواتج التعلم في عمليات تقويـم الـبرامج الأكاديمية وتقويم أداء الطلبة.

نتيجة لعدم توفر وصف تفصيلي لمخرجات كليات التربية وتحديـد متطلبـات منح الدرجات العلمية كل حسـب اختصاصـه، نجـم عنـه انفصـام بـين الأهـداف والمخرجات المتوقعة في عمليات التقييم الذاتي.يتطلب ذلك السعي إلى وضع تصور وقائمه بمواصفات مخرجات كليات التربية.

6- التغيير في خطط وبرامج وأوضاع كليات التربية بصفة مستمرة.

التغير المستمر في أوضاع كليات التربية وفى تطوير برامجها أدى إلى البـطء في استكمال مجموعة من إجراءات ضمان الجودة مثل استقدام مراجعين خارجيين- في الدورة الثانية- لحين وضوح الرؤية حول الأدوار المستقبلية لكليات التربية.

7- الاعتقاد السائد لدى البعض بتعارض ضمان الجودة مع الحرية الأكاديمية لأستاذ الجامعة.

إن تبنى عمليات ضمان الجودة وتأثرها التأثر الكـامل بمبـدأ المحاسـبية جعـل

البعض من أساتذة الكليات يشعر بالتخوف على الحرية الأكاديمية لأستاذ الجامعة المكتسبة عبر السنين. مما نجم عنة عزوف البعض عن المشاركة الفعالة في عمليات وإجراءات ضمان الجودة.

ولمواجهة هذه التحديات وغيرها فان التصور المستقبلي المتوقع لضمان الجودة بكليات التربية يمكن الإشارة إليه كما يلي:

ثانيا: التصور المستقبلي لضمان الجودة.

1- الاتجاه نحو التوسع في نشر ثقافة ضمان الجودة بالكليات ودعم عمليات التواصل البناء بين الكليات مجتمعه، ولتحقيق ذلك فان الأمر يتطلب تأسيس دائرة لضمان الجودة بكليات التربية يختص بالإشراف والمتابعة لجميع الموضوعات المتعلقة بالاعتماد وضمان الجودة.

2- اعتبار الخبرة والتجربة العالمية مصدرا مهما لجهود ضمان الجودة بكليات التربية، لذا فان المرحلة القادمة ستشهد تعاونا وثيقا بينها وبين إحدى المؤسسات العالمية المعنية بضمان جودة مؤسسات إعداد المعلم مثل مؤسسة

National Council For Accreditation of Teacher Education(NCATE)

3- وضع دليل مرجعي لآليات تنفيذ مشروع ضمان الجودة، يتضمن الدليل كذلك آلية كتابة تقرير التقويم الذاتي ويعتبر هذا الدليل ارشادى لتوجيه وتنظيم العمل، اخذين في الاعتبار إتاحة فرص الإبداع والابتكار في العمل لأعضاء لجنة ضمان الجودة.

4- إعداد لائحة بأفضل المقاييس والمؤشرات لمخرجات كليات التربالقائم منذ اللائحة سيتم توظيفها في مشروع تقييم أداء الخريجين القائم منذ عام 1997م واعتباره كجزء متكامل مع مشروع ضمان الجودة.

5- التخطيط لحصول كليات التربية على الاعتمادية في المستقبل القريب، وذلك من خلال اتخاذ مجموعة من الإجراءات التي تتوافق مع هذا الهدف، مع تحديد جدول زمني لإنجاز المهام المطلوبة.

6- دراسة تطبيق نظام الامتحان الخارجي والذي يعد من الوسائل الناجحة للتحقق

من تطبيق المعايير المطلوبة عند تنفيذ برامج إعداد المعلمين. ويتطلب ذلك وضع أسس وإجراءات محكمة للامتحان الخارجي لكي يعود بالفائدة على عملية ضمان الجودة.

7- صياغة رؤية موحدة حول المفاهيم الأساسية لضمان الجودة وفى مقدمتها الاتفاق حول الرسالة والقيم والرؤية لكليات التربية.

8- العمل على تمثيل الكوادر الوطنية العمانية في الوظائف الرئيسة للجنة ضمان الجودة. وذلك للتأكد من استمرارية متابعة دورة العمل بعملية ضمان الجودة ولتنفيذ التوصيات الناجمة عن تقارير التقييم الذاتي للكلية..

المصادر

أولا: المصادر العربية

1- عبد الباقي، مصطفى .(2003).التخطيط لتأسيس آلية وطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بسلطنة عمان، **الندوة العلمية المشتركة الأولى بعنوان" متطلبات الجودة الشاملة بكليات التربية"**، كلية التربية بالرستاق 10-11مايو2003م.

2-عبد اللطيف، مسرة والشكيلى، جوخة (2002)، **إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبراجمها**، ورقة عمل غير منشورة، المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة.ص1-17.

3-مجلس الاعتماد(2004).**الإطار الوطني للمؤهلات العلمية في سلطنة عمان**. ص1-20.

4- وزارة التعليم العالي(2004).**التقرير الذاتي لكليات التربية**. المديرية العامة لكليات التربية، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

ثانيا: المصادر الأجنبية

5-Al-Bandary,M.(2002). **Meeting the Challenges: The Development of Quality Assurance in Oman's Colleges of Education**. Paper presented at ICET conference, July 3-7 , 2002,Amesterdam,The Netherlands.

6-Biggs,J.(2001).The reflective institution:Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. **Higher Education** 41,221-238.

7-Brennan,J.and Shah.(2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from14 countries. **Higher Education** 40:331-349.

8-Cameron-Jones,M.(2001). **Memorandum: Report of progress on the quality assurance initiative for the six Colleges of Education in the Sultanate of Oman**.pp1-13.

9-Cameron-Jones,M.(2002). **Project on the development of quality assurance with the Sultanate's colleges of education**, Final Report,July2002.

10-El-Khawas,Mand El-Khawass,E.(1998).Mexico's **Approach to Quality Assurance.Center for International Higher Education** ,Boston College.

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News12/text12.htm

11-Garner,S.and Vice.(2000).Guidelines for managing and writing a self study for accreditation ,Planning and Changing, **An Educational Leadership and Policy Journal**,Vol.31,No.1/2.62-69.

12-Hamp-Lyons,L.;Hood,S.andMaclennan,C.(2001).Promoting quality teaching in the tertiary context, **Higher Education Review** ,Vol.34,No.1:60-76.

13-Hodson,P.and Thomas, H.(2003). Quality Assurance in Higher Education: Fit for the new millenium or simply year 2000 compliant.**Higher Education** 45:375-387.Kluvin Academic publishers,Netherlands.

14-ISO 9001 Quality Assurance.(2005).**The history of quality assurance**.

http://www.iso9001qualityassurance.com/history.php30

15-Jeliazkova,Mand Westerheijden,D.(2002).Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models, **Higher Education** 44,433-448.

16-Kristoffersen:D.andLindeberg;T.(2003).Mutual Recognition:An approach to create quality assurance and international transparency for quality assurance agencies.Paper presented at the INQAAHE 2003biennial conference"**Quality and Standards-National,Regional and Global**"14-17 April 2003.Dublin.

http://www.era.dk/www/webside/English

17-Marijik van der Wende (2005).**Quality Assurance in Higher Education and**

the Link to Internationalisation.University of Twente,Center for Higher Eucation Policy Studies(CHEPS),The Netherlands.

http://www.ipv.pt/millenium/wende11.htm

18-Middlehurst,R.(2001).**Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education**.European Network for Quality Assurance in Higher Education,Helsinki,Finland.

http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News12/text12.htm

19-Miller, E. (2002). **Quality Assurance in Higher Education In the Commonwealth Caribbean. Education** Unit, Suistainable Department Inter-American Development Bank.

20-National Council for Accreditation of Teacher Education(2002)

Professional Standards for the Accreditation o Schools, Colleges and Departments of Education.

http://www.ncate.org/2000/unit_stnds_2002.pdf

21-Newton,J.(2002). **Barriers to effective quality management and leadership:Case study of two academic departments**. Higher Education 44,185-212.

22-Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).1999. **Quality and Internationalisation in Higher Education. Programme on institutional management in Higher Education**. OECD Publications

23-Pond,W.(2002).Distributed Education in the 21st Century:Implications for Quality Assurance. **Online Journal of Distance learning Administration**,Vol V, Number II.

24-Roberts,V.(2001). Global Trends in Tertiary Education Quality Assurance. Implication for the Anglophone Caribbean. Educational Mangement &

Administration, **SAGE Publications**.Vol.29,No.4,October

25- ROSQA Document. **Guide for institutional accreditation**. Part two: procedural guides for accreditation.pp1-33.

26-ROSQA Document. **Requirements for Oman' system of quality assurance in higher education**. pp1-13.

27-Vidovich,L.(2002).Quality Assurance in Australian Higher Education: Globalization and" Steering at a distance". **Higher Education** 43:391-408.

28-Vukasovic,M.(Edt). 2002. **European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education**.TheNational Unions of Students in Europe.

http://www.esib.org/projects/qap/QAhandbook/main.html

29-Wasser, H. (2001). The twenty-first Century University: Some reservations. **Higher Education Review**,Vol.33,No.3.p47.

30-Williams,B.(2001).**The importance of being accredited**.

http://www.ncate.org/resources/boycega.htm

31-Wikipedia(2005).Quality Control. .http://en.wikipedia.org/wiki/Quality_assurance

32-Yonezawa,A.(2002).The quality assurance system and market forces in Japanese higher education.**Higher Education** 43,127-139.

33-Young,D.(2002).Toward an effective quality assurance model of web-based learning: The perspective of academic staff. From **Online Journal of Distance Learning Administration**, Summer Vol.5,Issue2:1-19. http://westga.edu/~distance/jmain11.html

ملحق (1)

خطة عمل إحدى كليات التربية بسلطنة عمان لضمان الجودة للعام الأكاديمي 2003/2004م

م	المهمة	الهدف	الجهة المسئولة عن التنفيذ	التاريخ المتوقع للتنفيذ
1	اعتماد رسالة الكلية.	توحيد رسالة الكلية على مستوى كليات التربية الست التابعة لوزارة التعليم العالي.	- مجلس الاعتماد. - المديرية العامة للكليات .	مايو 2004م
2	مناقشة التقرير الذاتي للكلية مع المتنسبين للكلية.	نشر ثقافة ضمان الجودة لدى المتنسبين للكلية.	لجنة ضمان الجودة بالكلية.	يونيو 2004م
3	التعريف برسالة الكلية – الرؤية – القيم لدى أفراد المجتمع المحلي.	- إعلام المجتمع المحلي برسالة الكلية. - دعم رسالة الكلية من جانب مؤسسات المجتمع المحلي والمسئولين عنها.	لجنة ضمان الجودة بالكلية.	نوفمبر 2004م
4	مراجعة الأقسام المختلفة بالكلية لمهامها وأنشطتها في ضوء رسالة الكلية المعتمدة.	توجيه مسار العمل بالأقسام المختلفة في ضوء رسالة الكلية.	الأقسام الأكاديمية والأكاديمية المساندة والإدارية.	سبتمبر 2004م

م	المهمة	الهدف	الجهة المسئولة عن التنفيذ	التاريخ المتوقع للتنفيذ
5	تعديل البرنامج التعريفي لأعضاء هيئة التدريس الجدد ليتضمن لقاء حول ضمان الجودة.	إكساب أعضاء الهيئة الأكاديمية الجدد مفاهيم ضمان الجودة.	القائمون على تنفيذ البرنامج التعريفي للأعضاء الجدد.	أكتوبر 2004م
6	إضافة نبذة عن رسالة الكلية بدليل الكليات.	التعريف برسالة الكلية المنتسبين للكلية ولأفراد المجتمع المحلي.	المديرية العامة لكليات التربية	أغسطس 2004م
7	تقييم أداء الأقسام المختلفة وفق الخطة السنوية.	تطوير أداء العمل بالأقسام.	رؤساء الأقسام المختلفة	يونيو 2004م
8	إعداد إطار وطني لمؤهلات الطلاب خريجي كليات التربية	تقييم مستويات أداء خريجي كليات التربية.	المديرية العامة لكليات التربية	يناير 2005م
9	تحديد ساعات الإرشاد الأكاديمي في جدول عضو هيئة التدريس بما يتلاءم مع أوقات فراغ الطلاب.	تفعيل ساعات الإرشاد الأكاديمي.	لجنة الجداول الدراسية.	مايو 2004م

م	المهمة	الهدف	الجهة المسئولة عن التنفيذ	التاريخ المتوقع للتنفيذ
10	تقييم البرنامج التعريفي لأعضاء هيئة التدريس الجدد	الوقوف على مدى رضا المستفيدين من هذا البرنامج.	لجنة تنظيم البرنامج التعريفي للأعضاء الجدد.	نوفمبر 2004م
11	مناقشة أساليب التقويم المستخدمة بالمقررات الدراسية.	تطوير أساليب التقويم المستخدمة بالكلية.	الأقسام الأكاديمية بالتعاون مع وحدة علم النفس.	يناير 2005م
12	تقويم مشاركات الطلاب ورضاهم عن الأنشطة الطلابية.	التعرف على مدى رضا الطلاب حول الأنشطة الطلابية المستخدمة بالكلية.	قسم الأنشطة الطلابية.	أبريل 2005م
13	تخصيص نسبة (1٪) من إجمالي الموازنة العامة كاحتياطي.	مواجهة المصروفات الطارئة.	قسم الشؤون المالية.	عند إعداد خطة ميزانية الكلية.
14	تقويم المشروع التجريبي للتعليم الإلكتروني	تطوير مشروع التعليم القائم بالكلية	اللجنة المشتركة من الكلية وجامعة السلطان قابوس	يناير 2005م
15	تطوير نظام الإدارة الإلكترونية وتقييمه	الوصول إلى نظام إدارة متكامل للأقسام الأكاديمية والإدارية	قسم الرياضيات والحاسوب	يونيو 2005

الفصل الحادى عشر

تطوير كليات التربية

بين معايير الاعتماد و مؤشرات الجودة[1]

مقدمة:

إن تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات، وإنما أصبح الوصول إلى درجة عالية مقبولة من إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء إلى أعلى ما يمكن الطموح إلية هو الغاية المنشودة والسقف الذي يحاول الجميع الوصول إليه، والأمل الذي يطمحون في تحقيقة .

التميز إذن والوصول إلى أقصى درجات الجودة من أهم أسباب البقاء في حلبة السباق .. وفي عصرنا هذا يمكن القول إن البقاء للأذكى .. للمتميز .

يصدق هذا في قطاع الإنتاج والخدمات كما يصدق في قطاع التعليم ومن بين المؤسسات التعليمية تقف الجامعة في موقع خاص . فهي صانعة الكوادر الوطنية التي تخطط للتنمية وتقودها، وهي العقل المفكر، والمكتب الاستشاري القومي الذي لا يبخل على بلده في تقديم الخبرات وحل المشكلات، وتوجيه العمل في مختلف القطاعات .

ولقد كانت الجامعات في تاريخ الإنسانية، وما زالت في الكثير من البلاد، مركز إشعاع، بل كانت مركزاً أنشئت حوله مدن، وتكونت لخدمته مؤسسات .

من هنا كان من اللازم تعهد الجامعات بالتطوير المستمر والحرص على تحقيق مستويات من الجودة ترضى عنها الشعوب، وتضمن لها الوفاء بالرسالة التي من أجلها أنشئت الجامعة .

الحاجة إلى الدراسة:

من بين كليات الجامعة ومعاهدها ومؤسساتها تقف كليات التربية، أو ينبغي أن

---

(1) دكتور / محمد بن سليمان البندرى ودكتور / رشدى أحمد طعيمة.

تقف، في موقع خاص أيضاً . إذ هي مسئولة عن أهم وأخطر قطاع من قطاعات التنمية، وهو التنمية البشرية وبمثل ما تعجز المستشفيات عن أداء عملها إن افتقرت إلى الطبيب الكفء، فإنه لا جدوى من بناء المدارس وتزويدها بكافة الإمكانات العلمية والمادية والفنية إن افتقرت إلى معلم كفء يستثمر هذا كله .

أضحت هذه مسلمات في غنى عن الإطالة فيها، بل عن مجرد الحديث عنها، ولكن الذي جدّ الآن هو تزايد الدعوة إلى تقويم برامج إعداد المعلمين على مختلف مستوياتها وفي كافة معاهدها . وبدأ النظر إلى خريج كليات التربية ومعاهدها على أنه منتَج يخضع، مع فارق القياس، لما ينبغي أن يخضع له أي منتج آخر من معايير تقويم، ويجب أن تتوفر فيه ما يتوفر في أي منتج آخر من معايير جودة .

لم يكن غريباً إذن أن تصدر وثيقة المؤتمر القومي للتعليم العالي، والتي عقدها المجلس الأعلى للجامعات بالقاهرة في فبراير 2000، وفيها الدعوة إلى " التنسيق بين منظومة التعليم العالي ومنظومة التعليم ما قبل الجامعي، والتأكيد على أهمية تطوير دور كليات التربية وتحديث أساليبها لتكوين معلم المرحلة قبل الجامعية على أسس علمية وتربوية فعالة " .

كما تتضمن توصيات المؤتمر بعد انعقاده على مدى يومين ما يلي :

- تطوير كليات التربية وإعادة هيكلتها لإعداد المعلم الذي يوائم الاحتياجات المستقبلية عن طريق الارتقاء بمستواه العلمي والأكاديمي، مع التوسع في قبول حملة الشهادات الجامعية بالدراسات العليا في هذه الكليات .
- إنشاء الهيئة القومية لتأكيد الجودة والاعتماد باعتبارها هيئة مستقلة ينظم عملها القانون الجديد للتعليم العالي .

من أجل هذا نشأت فكرة هذه الدراسة كمحاولة لطرح عدد من القضايا ذات الصلة بتطوير كليات التربية سعياً نحو تحقيق الجودة الشاملة كما نتمناها .

أسئلة الدراسة :

وعلى وجه التفصيل تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

ما مظاهر الأزمة التي تمر بها كليات التربية ؟ وما مبررات تطويرها ؟

1) ما أهم الاتجاهات السلبية العامة للتطوير الجامعي خاصة في قطاع كليات التربية ؟ وما أهم معوقات سيرها نحو الجودة والتميز ؟
2) ما القيم والمحددات التي ينبغي أن تحكمنا ونحن نطور كليات التربية ؟
3) في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، وسيادة مفاهيم العولمة، ما صورة الإنسان العربي المستهدف الذي يستأهل تطوير كليات التربية ؟
4) ما أهمية الاعتماد الأكاديمي ؟ وما المعايير التي ينبغي تطبيقها للاعتراف بكليات التربية ؟
5) ماذا يقصد بالجودة الشاملة ؟ وما مؤشراتها في كليات التربية ؟
6) ما الأدوار والمهام التي ينبغي أن تقوم بها إدارة الكلية (مجلس الكلية / العميد / مجالس الأقسام / رؤساء الأقسام ...) في ضوء المتغيرات الجديدة ؟
7) ما أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير كليات التربية وتحقيقها ما ننشده لها من جودة وتميز ؟

أقسام الدراسة:

في ضوء الأسئلة السابقة تنقسم الدراسة إلى الأقسام التالية :

أولاً – مبررات التطوير .

ثانياً – اتجاهات سلبية للتطوير .

ثالثاً – محددات التطوير .

رابعاً – الإنسان المستهدف .

خامساً – الاعتماد، أهدافه ومعاييره .

سادساً – مؤشرات الجودة .

سابعاً – المهام الإدارية وميثاقها.

ثامنا – معوقات التطوير .

تاسعا – توصيات الدراسة .

أولا : مبررات التطوير:

وفيما يلي تفصيل لما أجُمل وحديث عن أهم مبررات تطوير كليات التربية .

(1) يشهد المجتمع المعاصر طفرة لم يشهدها من قبل حيث التقدم التكنولوجي واضطراد المعرفة مع تسارع في حركة الأحداث مما يستوجب الارتقاء بأداء المعلم حتى يتسق مع هذا التقدم ويواكب حركته . وحتى يتكيف مع مستقبل يصعب التنبؤ الدقيق باتجاهاته . ولا شك أن الوضع الحالي لكليات التربية يتعرض في ضوء ذلك للتساؤل ويفتح مجال التشكيك في قدرته بصورته الحالية على أن يخرج المعلم المنشود بالمواصفات المنشودة .

(2) تعقد عملية التدريس بكثرة المتغيرات المؤثرة في فاعليتها سواء ما يُعزى منها للقطاع التعليمي نفسه (معلم / متعلم / بيئة التعلم) أو ما يُعزى للمجتمع وما يعتريه من متغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية، مع ما يحدث من تفاعل بين كل هذه المتغيرات، مما يفرض ضرورة توفر مجموعة من الكفايات لدى المعلم تيسر له التعامل بكفاءة مع هذه المتغيرات جميعها، ومما يلقى بالتالي المسئولية على معاهد إعداد المعلمين أن تعيد النظر في برامجها لتنمية الكفايات الجديدة سواء التي استدعتها المتغيرات الجديدة أو كشف الميدان عن قصور المعلمين منها .

يشير كثير من الدراسات التربوية إلى أن ثمة فجوة قائمة بين الأطر النظرية التي تقدم للطلاب في كليات التربية وبين الممارسة الفعلية للتدريس . أي بين ما يدور في كليات التربية وما يدور في مدارس التعليم العام . ومثل هذه الدراسات تقوض بكل تأكيدالافتراض الذي تقوم عليه برامج إعداد المعلمين في كليات التربية ومؤداه أن ما تحتويه هذه البرامج كفيل بإعداد معلم قادر على ممارسة التدريس .. إن الذي أثبتته التجربة أن الكفاءة في التدريس ليست رهنا بالإعداد الذي يجرى بين جدران كليات التربية وإنما هو رهن بمتغيرات آخرى كثيرة يعتبر الإعداد نفسه جزءاً منها .

(3) تكاد الدول العربية جميعها تشكو من تضخم أعداد خريجي كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين إلى درجة التي صار فيها فائض لا يتحمله السوق في بعض التخصصات، وفائض يمكن أن يستوعبه السوق لمرحلة ما . وتبدو مظاهر هذه المشكلة في عدة إجراءات منها :

أ) إلغـاء التكليف الذي كان معمولا به من قبل بالنسبة لخريجي كليات التربية . لقد كان تعيين الخريجين حتى لسنوات قليلة خلت أمراً لازماً يتم بشكل تلقائي بمجـرد تخرج الطالب . أما الآن فقد كان من بـين الإقـرارات الـتي يوقعـها الطـالب قبـل دخوله كلية التربية إقرار بعدم المطالبة بوظيفة!.

ب) الاتجاه لتقليص أعداد كليات التربية في بعض الدول العربية حيـث تكـون لـدى وزارات التعليم فيها فائض من المعلمين ما زالت تبحث عن مخرج لمشكلته .

ج) تقليل أعداد المقبولين ببعض أقسام كليات التربية إلى الحد الأدنى حتـى لا تغلـق أبوابها، وكذلك تقليص أعداد المقبولين في بعض أقسام كليات العلوم والآداب مما يصلح خريجوها للعمل في قطاع التعليم (مثل اللغة العربيـة والتـاريخ والجغرافيـا والفلسفة وعلم النفس وكذلك الكيمياء والفيزياء والرياضيات ..) .

د) تحديد أعداد المقبولين في كليات التربية في ضوء حاجات وزارة التربية والتعليم.

هذا كله بالطبع طرح سؤالاً حول مستقبل كليات التربية . إن كليات التربيـة كمـا هو معروف كليات مهنية تخرج نوعاً من الجمـهور المؤهـل لوظيفـة معينـة ومهنـة محـددة كالطب والصيدلة والهندسة وغيرها . وإذا ضاق السوق بخريجي إحدى الكليـات المهنيـة صارت مشكلة تستوجب قـرارات معينة سواء من ناحية السوق أو مـن ناحيـة مصـادر الإعداد . فماذا يصنع المجتمع بمعلمين تخرجوا لهذه المهنة ولا تتسع طاقته لاستيعابهم ! .

(4) تدني المستوى النوعي للتعليم الجامعي بشكل عام فضلاً عن مستواه الكمي . وفيمـا يخص كليات التربية بالعالم العربي فإن الخـبراء يعـزون تدنـي مسـتواها إلى جملـة مـن الأسباب، من أهمها :

أ) التوسع السريع في أعداد المقبولين .

ب) ضعف الموارد المخصصة لكليات التربية .

ج) المستوى المتدني لبعض أعضاء هيئة التدريس .

د) الطابع التقليدي لأساليب التدريس وفي كليات التربية نفسها .

هـ) ازدحام قاعات التدريس .

و) ضعف اهتمام الطلاب وقلة دافعيتهم، وشعور بعضهم أنه أجبر على دخول كلية تؤدي إلى مهنة لا يرغبها . . وهي مهنة من لامهنة له ! .

ومن الظواهر التي تلتقى عندها تقارير متابعة الخريجين ونتائج الاختبارات التي تعقد لهم ما يلي :

أ) تدني التحصيل المعرفي لدى خريجي كليات التربية (1).

ب) انخفاض المستوى الثقافي العام لدى كثير من الخريجين (2) .

ج) ضعف القدرات التحليلية والابتكارية لدى الكثيرين منهم .

د) ضمور روح المبادرة .

هـ) ضعف الكفاءات التقنية (عدم استخدام الحاسوب والانترنت والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية المتقدمة ..) .

والذي لا شك فيه أن الضرر الذي يصيب الأفراد والمجتمع من تدني المستوى التعليمي في أي مرحلة من مراحل التعليم العام يمكن أحياناً تجاوزه في حدود معينة، بل يمكن إصلاحه أحياناً في السنوات التالية . ولكن ماذا تفعل عندما يتدنى مستوى التعليم العالي خاصة في كليات التربية، والتعليم العالي كما نعلم نهاية المطاف ! .[1]

إن التدني في هذا النوع من التعليم وفي هذه المرحلة من حياة الإنسان قد يتعذر تلافي آثاره، وتقليل مخاطره، أو حماية المستقبل من نتائجه .[2]

ولننظر في النتيجة التي انتهت إليها دراسة الخوالدة وأبو زينة حول خريجي كليات التربية ومؤداها : أن نسبة كبيرة من الطاقات البشرية العاملة في حقل التعليم غير معدة إعداداً حقيقياً وكافياً . فهي ليست على مستوى المسئولية التربوية التي تنهض بها لا أكاديمياً ولا سلوكياً ولا فنياً . ولهذا فإن الكوادر البشرية القائمة على التعليم في الوطن العربي غير قادرة على عطاء تربوي فعال ينسجم حظورة العملية التربوية.

---

(1) رفضت وزارة التربية والتعليم في البحرين تعيين خريجي كلية التربية بجامعتها في إحدى السنوات لأنهم رسبوا في امتحان عقدته الوزارة لهم كشرط للتعين مما فجر مشكلة كبيرة في هذا البلد حول أحقية الوزارة في عقد هذا الامتحان ! وتلقت كليات التربية في دولة عربية أخرى تقريراً مفصلا عن نتائج زيارة موجهي اللغة العربية لخريجي كليات التربية وكانت سيئة للغاية مما دفع بهذه الكليات إلى زيادة ساعات المكون التخصصي على حساب المكون التربوي

(2) في برنامج لأوائل الطلبة بين كليات الجامعة في إحدى الدول العربية سئل طالب في السنة الرابعة بكلية التربية عما يعرفه عن "السلفادور" فقال بأنها نوع من أنواع السلفا مثل السلفا جواندين!.

ولقد كشفت دراسة قومية عن تقويم برامج كليات إعداد المعلم في مصر 1996م عن أن خريجي هذه الكليات قد عبروا عن استفادتهم استفادة قليلة مما درسوه في مواجهة المشكلات التعليمية التالية :

أ) ضبط النظام في الفصل .

ب) الفروق الفردية بين الطلاب .

ج)تقويم تحصيل الطلاب .

د)استخدام طرق متعددة للتدريس .

هـ) تخطيط وإعداد الدروس .

و) إدارة النقاش والتفاعل داخل الصف .

ز)استخدام الوسائل التعليمية بشكل جيد .

ح) ضبط التحركات والألفاظ وشدة الصوت داخل الصف .

ط) انخفاض الاهتمام بمعظم السلوكيات التعليمية للمعلم .

وأظهرت الدراسة نفسها في ضوء نتائج ملاحظة عدد كبير من خريجي كليات التربية في أثناء عملهم بمدارس التعليم العام عدم توفر السلوكيات التعليمية التالية في أدائهم خاصة حديثي التخرج منهم :

أ) تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ .

ب) تكوين علاقات طيبة مع المدرسين .

ج) زيادة دافعية الطلاب للتعلم .

د) معرفة حقوق واجبات المعلم .

هـ) دفع الطلاب للأشتراك بفعالية في التعليم .

و) بث القيم الهامة لتطوير المجتمع بين الطلاب .

ز) تنظيم محتوى المقرر في ضوء الأهداف .

ح) معرفة دور المعلم والطالب والمجتمع في التربية .

(فؤاد أبو حطب، وأمينة محمد كاظم، 6، ص 145/ 146)

5) تدني نظرة المجتمع الجامعي لكليات التربية . إن من الملاحظ أن لدى العاملين ببعض الجامعات العربية نزعة داخلية للمقارنة بين الكليات . فهناك ما يسمى بكليات القمة مما يستتبع حسب المفهوم المخالف وجود كليات القاعدة ! (وقانا الله شر القاعدة!) وهناك مقارنة بين الكليات الإنسانية والاجتماعية (الآداب / الحقوق / التجارة/ التربية) والكليات التطبيقية أو كما يقال كليات العلوم الأساسية (العلوم/ الزراعة / الهندسة..) والكليات الطبية (الطب البشري / طب الأسنان / الصيدلة / العلاج الطبيعي ..) . ثم هناك مقارنة بين كليات الجامعة ككل وبين كليات التربية وحدها، لصالح كليات الجامعة . حتى أن بعض العمداء في مجلس إحدى الجامعات العربية تجرأوا بمطالبة كلية التربية الخروج من الحرم الجامعي وترك مكانها لكلية جديدة بصدد الإنشاء بدعوى أن كلية التربية لا تزيد عن أن تكون معهداً لإعداد المعلمين !! واستشهد في ذلك ببعض الجامعات الأمريكية التي فعلت الشئ نفسه ! .

ثانيا : اتجاهات سلبية للتطوير

هناك إذن حاجة للتطوير، وهناك دعوات من المتخصصين والخبراء وصيحات من الرأي العام وكلها تجمع على أن التطوير الجامعي خاصة تطوير كليات التربية أصبح ضرورة تفرضها ظروف العصر، وحجم المشكلات، وارتفاع مستوى الطموح ... لم يعد التطوير إذا ترفا يمكن الاستغناء عنه ..أو موضة يأتي لها زمان ثم تنقضي ! إنه ضرورة.... وضرورة مستمرة متجددة بتجدد الظروف، بإلحاح المشكلات، ومنشودة في ضوء آمال المستقبل .

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو : هل تعليمنا الجامعي بواقعه الراهن يسمح بالتطوير ؟

وبمعنى أخر : إلى أي مدى يُعد المناخ الجامعي الحالي بمقوماته المختلفة مهيأ للتطوير كي يحدث، ودعمه إن حدث ؟ الإجابة عن هذه الأسئلة جميعها، وبكل أسف، أقرب إلى الشك منه إلى اليقين، وأدعي إلى الحرص والحذر منه إلى الجرأة والثقة في إطلاق التعميمات أو تعميم الأحكام .

الحقيقة التي نود التأكيد عليها في هذا السياق هي أن جامعاتنا العربية تشهد بشكل عام تطويراً ... ولن تجد مسئولا ذا شأن في هذه الجامعات إلا وينادي به، ويدعي دعمه وتشجيعه... هناك إذن حركة للتطوير لا تخطئها الملاحظة الموضوعية، ولا تنكرها العين المجردة من الهوى .

ولكن أي نوع من التطوير يجري؟ وما معدل حركته ؟ وإلى أي اتجاه يسير ؟ وما مدى إحساس الجميع به؟

قبل الإجابة عن هذه الاسئلة نطرح سؤالا عن مقومات المناخ الجامعي الذي نتحدث عنه. المناخ الجامعي مفهوم مجرد ليس له كينونة متجسدة يلمسها الإنسان ... ولكن له مقومات أجمعت عليها كتابات الإدارة الجامعية وهي ثلاثة مقومات :-

- القوانين واللوائح الجامعية المنظمة للعمل .
- العلاقات الرسمية غير الرسمية بين مختلف العاملين بالجامعة .
- الإمكانات البشرية والمادية والفنية المتوفرة .

والظواهر العامة التي يمكن تسجيلها هنا فيما يخص تطوير التعليم الجامعي العربي بشكل عام هي:-

1) أن المناخ الجامعي في كثير من الجامعات العربية لا يهيئ للتطوير كي يحدث و لا يدعمه إن حدث ! وذلك لتوفر معوقات كثيرة منها ما يُعزى لقدم اللوائح أو تعقد الإجراءات القانونية وإغراقها في البيروقراطية، أو ما يُعزى للعلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس بعضهم وبعض أو بينهم وبين الإدارة الجامعية ... أو غير ذلك من أشكال العلاقات . وأخيرا منها ما يُعزى إلى قصور الامكانات وعجزها عن أن تفي بمطالب التطوير في بعض القطاعات .

2) إن المنحنى البياني للتطوير في كثير من الجامعات العربية غير مضطرد، فتارة يصعد وتارات يهبط .ولعل هذا أمر طبيعي في جامعات أخرى نتيجة لظروف مستجدة أو متغيرات طارئة .. ولكن الأمر في جامعتنا العربية يختلف ! .

3) يرتبط التطوير الجامعي في كثير من جامعتنا العربية بأفراد هم أصحاب المبادرة وليس في هذا عيب، إذ تصدر أفكار التجديد من أفراد . ولكن المشكلة في جامعاتنا العربية،

بعضها أو كلها، أن الفكر المؤسسي غائب عنا، فلا بد لأصحاب التطوير أن يظلوا في موقع القرار حتى يأخذ التطوير مجاله .. فإذا ذهبوا ذهب ..

وكأثر من آثار غياب الفكر المؤسسي تتكون الشلل .. فهناك من يؤيد صاحب التطوير، ما دام في موقع القرار، وهناك من يعارضه .. والمبدأ الإداري الشائع والصحيح هو أن الشلل (بكسر الشين) في الإدارة تؤدي إلى الشلل (بفتح الشين).

4) يأخذ التطوير في بعض الجامعات، شأن كثير من الإدارات والمؤسسات شكل قطاعات قائمة مستقلة يبدأ كل منها من الصفر، ويتعامل المدير الجديد وكأن لم يسبقه أحد . التطوير عندنا في كثير من الأحيان ليس له أمس ! ومن ثم نفتقر إلى المنحنى البياني المتدرج الذي يصعد مع كل مدير جديد .. وهذا عكس ما نشهد في الهيئات الأجنبية .. ولهذا أيضاً مساوئه، فبعيداً عما في هذا من جحود بجهد السابقين وتنكر للتاريخ، فإن وراءه ضرر يلحق بالجامعة، إذ تفتقر إلى الخطة طويلة المدى التي تتكون من خطط قصيرة المدى .. يبنى فيها اللاحق على ما قام به السابق ..

5) تتراوح الجامعات العربية من حيث خطط التطوير . فبعضها راكد في ماء آسن . فماضيها كحاضرها وحاضرها ينبئ عن مستقبلها ! وبين جامعات لديها ما يسمى حمى التطوير ! فلا تلبث بمجرد وضع خطة للتطوير اليوم أن تتركها وتشرع في غيرها، بل قد تدعو إلى تطوير برامج الدراسة، على مستوى البكالوريوس أو الدراسات العليا قبل أن تتخرج من البرامج السابقة ولو ُدفعة واحدة ! ومن ثم تفتقر هذه البرامج إلى معيار الكفاءة الخارجية للحكم عليها .. ومثل هذه الجامعات تئد عن غير قصد أحيانا خططها التطويرية حتى وصفها أحد ظرفاء الأساتذة بأنها خطط تطيير أكثر منها خطط تطوير ! .

6) يتسم التطوير في بعض الجامعات بأنه إما شكلي أو جزئي، أو كلاهما .. فلا يزيد الأمر أحياناً عن زيادة الساعات التدريسية لمقرر ما أو نقل مقرر مكان آخر . أو تشعيب قسم كبير. أو غير ذلك من الشكليات التي تتناول التطوير كعمل جزئي وليس كلياً صادراً عن رؤية مستقبلية لخطط طويلة المدى شاملة الأبعاد .

مثل هذه الجامعات تسير في فلك التطوير مثلما تسير غيرها من الجامعات الأجنبية، ولكنه سير أقرب إلى الوقوف .. وكان جامعاتنا بالنسبة لغيرها تصعد على سلم كهربائي هابط ! فهي توهم نفسها بالتطوير في الوقت الذي تتسارع فيه حركة الزمن في غير صالحها.

7) ثم نأتي إلى ثالثة الأثافي، ومصدر الكثير من عقبات التطوير ألا وهو الافتقار إلى الإخلاص في الجهد، والتفاني في العمل والإحساس الحقيقي بالانتماء لبيت واحد يضمنا، وهذا أمر لا يصدر به قرار .. ولا يُجدي معه عقاب .. وحسبنا من ذلك قول الرسول الله عليه وسلم في الحديث القدسي عن رب العزة: الإخلاص سر من أسراري استودعته قلب من أحب من عبادي .. ولقد تكمن معارضة التطوير عند بعض العاملين بالجامعة لا عن أسباب موضوعية أو مسوغات مقنعة وإنما عن هوى دفين . ومصلحة لا يفصح عنها .. وقد يجني بعضنا من الشر خيراً .. بل قد تصدر صيحات التطوير عالية من أشد الناس عداوة له ومقاومة لتياراته .. غافلاً عن أن الإنسان من السهل أن يخدع الناس، ومن الصعب أن يخدع نفسه، ومن المستحيل أن يخدع الله .

8) وأخيراً فإن التطوير في كثير من جامعاتنا العربية أحادي الاتجاه .. ويصدر من أعلى فلا تطوير يحدث ولا تجديد يأخذ موقعه إلا إذا صدرت أوامره .. وجاءت مبشراته ولو في حديث لكبار القوم وصانعي القرار . وما أكثر ما نستهل سياسات التطوير بعبارة في " ضوء توجيهات سيادة الرئيس " .

وليس في ذلك غضاضة . فالتعليم قضية قومية تشغل البلد كله وليس التربويين وحدهم .. ولكن الغضاضة تأتي من تلقي التوجيهات وتشكيل اللجان على المستوى القومي مع إغفال شبه تام للمستويات الأدنى في الجامعات، خاصة الجامعات الإقليمية.. وكأنهم ليسوا على خريطة التطوير القومي اللهم إلا من دعي منهم بصفته الشخصية وليس ممثلاً لجامعته .

إن كثيراً من الخلل يصيب خطط التطوير الجامعي بسبب إغفاله هذا القطاع الكبير من العاملين بالجامعة أكاديميين أو إداريين . ولقد ثبت أن أفضل أشكال التطوير هي ثنائية الاتجاه وجدلية الحركة . فالمستويات الأدنى تبدي رأيها والمستويات الأعلى تدرسه وتعطي توجيهاته ثم تنزل للمستويات الأدنى للتنفيذ .

إن الاستماع إلى الأفراد في المستويات الأدنى سوف يثري خطط التطوير بلا شك ولذلك مسوغات ينبغي الإشارة إليها :

أ) فهم الذين تناط بهم مسئولية التنفيذ.

ب) ومنهم المتخصصون أصلاً في التعليم الجامعي سواء تخطيطه أو إدارته .

ج) ومنهم من قضى الشطر الأكبر من عمره في التعليم الجامعي فتكونت لديه خبرة قد لا تتوفر بين صفحات الكتب والمراجع .

د) ومنهم من أسهم في خطط تطوير التعليم الجامعي في جامعات مماثلة في دول عربية واجنبية.

هـ) وأخيراً فإن مشاركتهم في التخطيط سوف يزيد لديهم الإحساس بالانتماء والدفاع عن شيء شاركوا فيه .. من أجل مؤسسة تبادلهم تقديراً بتقدير .

ثالثا : محددات التطوير

في ضوء المتغيرات السابقة تتضح لنا ضرورة التطوير . ويتأكد لنا أنه عملية تفرض نفسها ولم يعد شيئاً يمكن تجاوزه . ولكن التطوير ليس مجرد خبطات عشوائية اجتهادية تصيب حيناً وتخطئ آخر . وليس عملاً بسيطاً ينتهي التخطيط له في جلسة لعصف ذهني لمتخذي القرار .. إنه عملية كبيرة تستلزم بذل جهود قطاع كبير من الأفراد والمؤسسات كما أنها عملية تحكمها قيم ومحددات .

وفيما يلي قائمة بأهم المحددات التي ينبغي أن تحكمنا عند تطوير كلية التربية :

1) ينبغي أن يكون التطوير عملية مستمرة لا تتوقف عند مرحلة معينة وكأنه لبى حاجة معينة وانتهت وظيفته، لإن الحاجة التي لباها التطوير اليوم قد تستمر، وقد تتجدد دواعيها ومبرراتها .

2) ينبغي أن يكون التطوير في إطار قيمي أخلاقي يحكم كل موجهاته وكافة عملياته، سواء من حيث مدخلاته أو عملياته أو مخرجاته . وفي هذا الصدد نؤكد على مبدأ أخلاقي مهم وهو أنه في عمليات التطوير ينبغي أن تتكافأ الوسيلة شرفاً مع الغاية.

3) ينبغي أن تكون متابعة التطوير جزءاً مهماً من خطته . فليس قصارى الأمر أن تطويراً حدث وأن تغيراً إلى الأفضل قد أخذ مكانه . وإنما لا بد من التأكد من أن ما وضعت خطته صح تنفيذه . وأن الأمور تسير في مسارها الصحيح .

يرتبط بما سبق ضرورة أن يكون التطوير مرحلياً . أي كل خمس سنوات مثلاً أو كل عقد من الزمان، وليس فقط أمراً حادثاً لمواجهة مشكلة تم حلها . إن العالم يتغير وفلسفات التعليم العالي تختلف من فترة لأخرى ومشكلات التعليم متحددة .. وهذا كله يفرض أن تتجدد عمليات التطوير وأن تتم على فترات أو مراحل متجددة لا يترك القرار فيها للصدفة .

4) ينبغي أن يتم التطوير في إطار من الدوائر الثقافية الثلاثة، المحلية والعربية والإسلامية . فلا تنتهك قيم ولا تخرق تقاليد . إن الحفاظ على هذه الثقافات حفاظ على هوية المجتمع وذاتيته الثقافية في عصر تهمش فيه ثقافات الشعوب، وتحاول ثقافات آخرى الهيمنة عليها . وفقداتها خصوصياتها .

5) ينبغي أن تستفيد خطة التطوير من خبرات الآخرين . إن المجتمع العالمي المعاصر يشهد نماذج من التطوير متعددة المناحي، متنوعة الخبرات . وعلينا ونحن نطور كلياتنا أن تستفيد منها ونستثمر هذه الخبرات التي أخذناها جاهزة . إلا أن ذلك التواصل وهذه الاستفادة ينبغي أيضاً أن تحكمها معايير لا أن تترك مطلقة فتحدث من المشكلات أكثر مما تقدم من الحلول . ومن أهم هذه المعايير طبقية المشكلات وتشابهما . والسياق الثقافي والظروف الاقتصادية وغيرها .

6) ينبغي أن تنبثق الحاجة إلى التطوير عن حاجة حقيقية وليس عن رغبة في التطوير لذاته أو كسباً لسمعة طيبة . ولقد تنشأ الحاجة للتطوير عن :

رؤية للقيادة السياسية وترجمة لتوجهات أيديولوجية جديدة .

- تجاوزاً لواقع عجز عن إشباع الحاجات المتجددة .
- مواكبة لمستجدات تربوية تأكد على مستوى التجربة فعاليتها .
- مواجهة لمشكلة طارئة لم تكن الإمكانات الحالية قادرة على حلها .

1) ينبغي أن تتصف خطة التطوير بالتكامل في بعديه الرأسي والأفقي . ويقصد بالتكامل الرأسي أن تستثمر الجهود السابقة على خطة التطوير الحالية وأن تمهد لخطط التطوير المستقبلية . إن التطوير الجيد هو الذي يتنبأ فيه المخططون بالمتغيرات المستقبلية فمهدون لها الطريق . أما التكامل الأفقي فيقصد به الاتساق بين مكونات خطة التطوير المختلفة والتوازن بين عناصرها .

2) ينبغي أن تتصف خطة التطوير بالشمول، فلا نطور جزءاً وتـترك البـاقي . ليـس مـن الحكمة مثلاً أن نعيد صياغة الأهداف تاركين المحتوى كما هو . وليس من الحكمـة أن نعيد صياغة الأهداف ونطور المحتوى تاركين طـرق التدريـس في شـكلها التقليـدي . وليس من الحكمـــة أن نطور هذا كله مع نظام تقويم متخلف أو معلم غير كفء .

3) ينبغي أن ينطلق التطوير من رؤية Vision واضحـة وفلسـفة محـددة تسـتثمر المـاضي وترصد الواقع تتنبأ بالمستقبل. ينبغي أن تتحدد بدقة مواصفـات الإنسـان المسـتهدف الذي نعمل كلنا من أجله .. لم يعد المعلم الآن محور العملية التعليمية قـدر مـا صـار الطالب محورها . إن الاتجاه التربوي العالمي ينزع نحو المتعلم أكثر من المعلم . ويؤكـد على التعلم وليس التعليـم . مـن هنـا تحولـت حركـات التطويـر مـن محوريـة المـادة Subject - Centered approach إلى محورية المتعلـم Learner Centered approach معنى ذلك أننا عند وضع خطة التطوير لكليات التربية يلزمنا أن نحدد رؤيتنـا لخريـج هذه الكليات ولم يعد من المقبول لكليات التربية الآن أن تحدد هدفـها في مجـرد إنتـاج معلم يعرف كيف يقف في الفصل ... إنها تعد إنسانا ومواطنا في مجتمع يمـر بظـروف معينة، وتؤثر عليه متغيرات عالمية لا يملك البعد عنها أو الفرار من تأثيراتـها ...وهنـا يلزم على المطورين أن يكون لديهم تصور واضح للمعلومات والمـهارات والقـدرات والقيم والاتجاهات التي ينبغي أن تتوفر عند المواطن الجديد للمجتمع الجديد .

4) ينبغي أن يوفر التطوير فرص التعلم التعاوني بـين الكليـة ومواقـع العمـل، مـدارس التعليم العام ومؤسساته . يتعرف الطالب من خلالها على متطلبات العمـل . ويطبـق منها ما يتعلمه في الكلية من نظريات وما يزود به من خبرات وتجـارب . إن التجربـة والممارسة في الميدان هي المحك لصدق النظريـة وسـلامتها، يمثـل مـا أن النظريـة هـي الإطار الفكري للتجربة والممارسة. لم يعد من الممكن ولا من المقبول النظر إلى وزارة التربية والتعليم بمؤسساتها المختلفة كما لو كانت مجرد صديـق يسـاعدنا علـى تحقيـق رسالتنا من خلال برامج التربيـة العمليـة وحسـب ... بـل ينبغـي النظـر اليـها بلغـة الاقتصاد كشريك متضامن تتوزع المهام بيننا وبينه ونقتسم الغنـم والغـرم معـــا . إن مخرجات وزارة التربية والتعليم هي مدخلات كليات التربية، ومخرجات كليات التربية هي قوى العمل في وزارة التربيـة والتعليـم، ومـؤدي هـذه الرؤيـة أن تشـترك وزارة التربية والتعليم مع كليات التربية في التخطيط للتطوير.

5) ينبغي عند تطوير كليات التربية النظر إلى التعليم على أنه قضية أمن قومي تهم الجميع وليست قضية تربوية مهنية تقتصر على المختصصين أو ما يطلق عليهم أحيانا بالتكنوقراط . ولم تعد مهمة تطوير كليات التربية مسئولية العاملين فيها وحدهم قدر ما صارت أيضا مسئولية مؤسسات مجتمعية بما في ذلك المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية. إن لهذه المؤسسات مجتمعة أن تطرح مطالبها . وأن تبدى آراءها وعلى المختصين من كليات التربية أن يأخذوا من هذه الآراء ما يثري خطط التطوير وأن يلبوا هذه المطالب ماوسعهم الجهد وأمكنتهم الوسيلة .

6) ينبغي مأسسة التطوير . إن من أهم المشكلات التي تواجه خطط التطوير في جامعاتنا العربية، بل في كثير من مجالات الحياة، أنها تبدأ، أو تكاد تبدأ، دائما من الصفر. إن الهم الذي يشغل كل مسئول جديد في مجتمعنا العربي على الأقل هو كيف يترك بصمته ولو مسح أثار سابقه ... حتى لتكاد تبدو خطط التطوير وكأنها مستطيلات مستقلة تبدأ من قاعدة واحدة وليست خطا بيانيا يأخذ في التصاعد . من هنا كانت الدعوة إلى مأسسة خطط التطوير حتى نضمن استمرارتها .

وتتحقق المأسسة في ضوء :

- وضع معايير ومحددات للعمل يلتزم بها الجميع .
- إشراك مختلف أطراف العملية التعليمية في التطوير .
- البناء على جهود السابقين وتقديرها بالطبع
- التصدي لمحاولات الإنحراف بخطط التطوير عن مسارها أو تغليب الإهدار فيها.

1) ينبغي تهيئة جميع أطراف العمل في كليات التربية لخطة التطوير . إن الجامعة في رأينا كالمثلث . قاعدتة الطلاب وضلعه الأيمن أعضاء هيئة التدريس، وضلعه الأيسر أعضاء الهيئة الإدارية والأكاديمية المساندة . ولابد أن يعي الجميع خطط التطوير، أهدافاً وإجراءات ونواتج . ولعل أفضل مسار لحركة التطوير أن تنطلق من المستويات الأدنى لتحديد الاحتياجات ثم الأعلى للتخطيط لإ شباعها ثم الأدنى للتنفيذ.

2) ينبغي أن تحكم التطوير المنهجية العلمية وأن تستثمر نتائج البحث العلمي : إن التطوير كما سبق القول ليس مجرد اجتهادات فردية ذاتية فتصيب مرة وتخطئ مرات..

إنها عمل علمي مخطط تحكمه منهجية منظمة حتى تضمن تحقيق أهداف محددة سلفاً . كما أن التطوير الحقيقي والذي ينشد الفعالية هو ذلك الذي يوظف الجهود البحثية السابقة فيجعل بذلك للعمل البحثي قيمة وفائدة . ويصحح المسار الشائع والخاطئ لاتخاذ القرار والتطوير في مجتمعنا العربي .. إذ تصدر قراراته أولاً ثم يطالب الباحثون بدعمه . لقد آن لنا أن ننطلق في قراراتنا من بين ما ننطلق منه، من نتائج البحث العلمي فنستثمر ما أنفق فيه من جهد ووقت ومال .

3) ينبغي التمييز بين نوعين من التطوير، التطوير المرحلي والتطوير الاستراتيجي . وبين التطوير الجزئي والتطوير الكلي . إن دعوتنا بشمولية التطوير وجذريته لا تعني إغفال ما قد يعترى النظام التعليمي في كليات التربية من متغيرات تفرض سرعة التطوير. وفي هذا السياق لا بد أن يكون التطوير مرحلياً مؤدياً إلى تطوير استراتيجي أعمق جذوراً وأشمل أبعاداً . إن التدرج في تنفيذ خطط التطوير لا يعني إغفال الصورة الكلية أو الرؤية الشاملة .

4) ينبغي أن تستند خطط التطوير من معرفة جيدة بإمكانات الواقع وبيانات إحصائية دقيقة . إن من المشكلات التي تواجه التطوير في بعض وزارات التربية والتعليم مثلاً تعدد الجهات التي تزود المطورين بالإحصائيات فتتضارب أحياناً . ولا ينبغي أن يتسرب هذا الخلل إلى كليات التربية مما يستلزم الحصول على كافة البيانات اللازمة للتطوير من جهة متخصصة واحدة مسئولة .

5) ينبغي الأخذ بأسلوب التجريب عند وضع خطط التطوير . ليس ثمة ما يمنع من تجريب بعض جوانب التطوير قبل تعميمه . بل قد يفرض الأمر ذلك عندما يتعلق بمستقبل قطاع كبير أو يكلف إمكانات هائلة أو يمس الإنسان كإنسان .

رابعاً : الإنسان المستهدف

مقدمة :

إن العولمة بما يصاحبها من آثار إيجابية وسلبية تفرض علينا مواجهتها . ولئن كانت كما شبهها البعض كالسيل الجارف الذي يجتاح الشعوب والثقافات فلا بد من إعداد

أبنائنا لمواجهته وتدريبهم على السباحة وتزويدهم بالملابس الواقية من البلل حتى لا يغرقوا في لجة التيار ! .

إن التيارات العالمية الأجنبية الوافدة سواء كانت في شكل اتفاقيات تجارية أو إجراءات اقتصادية أو مفاهيم ثقافية أو غيرها مما لا يمكن من اليسير صده، يفرض علينا تحصين أبنائنا وتزويدهم بالمعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات للتكيف المناسب مع الواقع المعاصر والاستعداد لمواجهة مستجدات يصعب التنبؤ بها في المستقبل القريب أو البعيد.

والسؤال الآن : ما صورة هذا الإنسان المستهدف الذي ينبغي تكثيف الجهود لبنائه وإعداد المعلم الذي يتحمل مسؤولية هذا البنا ؟

مصادر تحديد المواصفات :

لم يشأ الباحثان أن يسردا بشكل وصفي اجتهادي مجموعة من المواصفات التي يريان ضرورة توفرها في الإنسان المستهدف والمناسب لطبيعة العصر الذي نعيشه . وإنما آثرا الوقوف على ما سبقهما من جهد في هذا المجال، ومن هذه الجهود :

أ) استراتيجية التربية العربية والتي أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس (الألكسو) في طبعتها الحديثة .

ب) استراتيجية الثقافة العربية والتي أعدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الايسسكو) .

ج) الدراسات وأوراق العمل والتوصيات التي وردت في المؤتمرات القومية للتعليم سواء في جمهورية مصر العربية، أو في سلطنة عمان، أو في الأردن، أو في السعودية .

د) البحث الشامل الذي قدمه الدكتور يحيى بن محفوظ المنذري وزير التعليم العالي بسلطنة عمان للدكتوراه بجامعة أدنبره سنة 2001 وفيه رؤية واضحة لمواصفات الإنسان العربي بشكل عام، والعماني بشكل خاص في ضوء مفاهيم العولمة والمتغيرات العالمية المعاصرة.

هـ) الرؤية الخاصة للباحثين لما يجب أن يتصف به الإنسان العربي المعاصر حتى يفي بمتطلبات البقاء في هذا العصر ! .

مواصفات الإنسان المستهدف :

ينبغي على مناهج التعليم ومؤسسات التنشئة أن تعمل على تكوين إنسان عربي يتناسب مع المجتمع المعاصر، يتميز بالقدرة على :

الاعتزاز بهويته العربية الإسلامية، واعتزازه بالانتماء إلى ثقافتها والافتخار بأمجادها والحرص على التمسك بالقيم الإيجابية فيها .

1) الاعتزاز بتراثه العربي الإسلامي العريق ودوره في الحضارة الإنسانية .
2) تقدير مختلف أشكال التقدم التي يشهدها المجتمع العربي المعاصر والاستعداد للمشاركة الإيجابية فيها .
3) القدرة على التفكير السليم والإحاطة بطرائقه .
4) التمكن من مهارات اللغة العربية والأداء اللغوي الجيد حديثاً وكتابة .
5) الإدراك الواعي بالأساليب المستخدمة في دراسة الكون والبيئة المحيطة .
6) القدرة على التحليل الموضوعي للظواهر والمشكلات .
7) فهم حركة التاريخ الإنساني والخصائص التي تميز مراحله، والاستفادة من حقائقه.
8) الاستعداد للتخصص في فروع المعرفة، وبذل الجهد اللازم بالإحاطة بمختلف جوانبه ومتابعة الجديد فيه .
9) الاعتزاز بلغته العربية والرغبة في إتقانها، ومواجهة أي محاولات لتشويهها أو إقصائها عن مجالات الحياة العامة مع الرغبة والاستعداد في الوقت نفسه لتعلم لغة أجنبية على الأقل .
10) التوفيق بين ما ورثه من عادات وقيم وما تفرضه مطالب المجتمع المعاصر بمشكلاته وتحدياته من مفاهيم وقيم، والمواجهة الواعية لأشكال الصراع بينها إن وجدت .
11) احترام الآخرين من ذوي الأديان والمذاهب الأخرى والاستعداد للتعايش معهم وتقدير حقهم في ممارسة ثقافتهم (حتى وإن لم يقبلها) .
12) الانفتاح على ثقافات الشعوب الأخرى والإلمام بتراثها وأنماط الحياة فيها والاستعداد لاحترامها والإيمان بمنطق الاختلاف بين الثقافات كأسس للحوار معها .

13) تنمية هواياته وإثراء اهتماماته مستثمراً في ذلك ما يتيسر له من تقنيات حديثة

14) تحقيق التوازن في شخصيته بين رغباته الذاتية ومواقفه الموضوعية، بين فكره ووجدانه، بين قيمه ومطالبه ... إلخ .

15) الشعور بالمواطنة العالمية والإحاطة بالتفاعلات التاريخية والجغرافية والوعي بالمشكلات العالمية (تلوث البيئة، الإرهاب، البطالة .. إلخ) .

16) التعود على تقييم تجاربه في الحياة من منظور شمولي والاستفادة من دروسها

17) تأكيد قيم التسامح ونبذ التطرف في مختلف أشكال الحياة .

18) تقدير الإنسان كإنسان واحترام حقه في تقرير مصيره .

19) رفض أشكال الانبهار بالثقافات الأجنبية ونبذ أشكال التقليد الأعمى للأنماط السلبية فيها سواء على مستوى الماديات أو المعنويات .

20) تقبل التغير والسعي إلى ابتكار الوسائل التي يطّور بها حياته والارتفاع بمستوى أدائه ما وسعه الجهد وأمكنته الوسيلة .

21) المرونة في اختيار المستقبل الوظيفي، والاستعداد لتلقي مختلف أشكال التدريب التحويلي التي تساعده على التكيف مع وظائف جديدة ومهام لم يكن قد أعد لها في المدرسة .

22) الحرص على التزود بالمهارات العليا من التفكير والقدرة على التعامل مع المستويات المتقدمة من التكنولوجيا الحديثة .

23) ربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق دون ازدراء للعمل اليدوي .

24) القدرة على التعامل مع الموارد الاقتصادية الجديدة والحرص على دعمها .

25) التفكير المنطقي والتمسك بالأسلوب العلمي في حل المشكلات .

26) التجرد من أسر الأهواء الخاصة والذاتية في اتخاذ القرارات والتريث في إطلاق الأحكام.

27) الرغبة في إجادة العمل وليس مجرد إنجازه، والاستعداد للتميز ومراعاة معايير الجودة في كافة أعماله العامة والخاصة .

28) الإحساس بالمشكلات التي تواجه المجتمع العربي المعاصر والتحديات التي قد تعترض مسيرة التنمية فيه . والاستعداد لبذل أقصى الجهد لحل هذه المشكلات ومواجهة تلك التحديات .

29) الاستعداد النفسي والعقلي لدراسة مواد ومقررات جديدة تستلزمها طبيعة العصر مثل :

أ) تكنولوجيا المعلومات .

ب) علوم الاتصال .

ج) التفكير العلمي .

د) أخلاقيات العلم .

هـ) التربية من أجل حقوق الإنسان .

و) التربية الدولية .

ز) التربية البيئية .

ح) الثقافات المقارنة .

ط) التسامح والتفاهم العالمي .

ي) التربية السياحية .

30) تقدير كل أشكال التقدم التكنولوجي والاستعداد للأخذ بأسباب الحياة المعاصرة بما لا يتعارض مع قيمنا وثقافتنا .

31) تقدير جهود الآخرين والبناء عليها .

خامسا : الاعتماد الأكاديمى : أهدافه ومعاييره

أ) أهداف الاعتماد :-

الهدف النهائي لتطبيق قواعد الاعتماد أو الاعتراف الأكاديمي هو تمكين كليات التربية من تحقيق رسالتها على أفضل وجه ممكن . وذلك عن طريق الارتفاع بمستوى البرامج المقدمة سواء من حيث أهدافها أو مناهجها أو مقرارتها أو إدارتها أو نظمها

أوجراءات القبول والعمل بها ... إلى غير ذلك من مجالات العمل أو المكونات الأساسية للبرامج . ويُجمل منير العتيبي ومحمد سعيد غالب أهداف تقويم وإجازة برامج إعداد العلمين في الجامعات العربية نقلاً عن عدد من الدراسات الأجنبية فيما يلي :-

1) إصدار إجازة واعتراف علمي ببرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية للتأكد من أنها قد حققت أدنى المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة فيما يتعلق ببرامج إعداد طلبتها .
2) حماية الجمهور من تصديق الادّعاءات المبالغ فيها عن فاعلية برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، بينما تفتقر تلك الادّعاءات إلى أساس علمي وموضوعي في تقويم برامجها
3) تقويم نوعية برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية بصورة دورية ومستمرة من قبل جهة علمية محايدة .
4) تقديم معلومات دقيقة لخريجي التعليم الثانوي عن مستوى برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية لمساعدتهم في اختيار مهنة التعليم .
5) مساعدة الجامعات العربية في معادلة الساعات المعتمدة في جامعة أخرى عند انتقال الطالب إليها .
6) إيجاد نوعية من المنافسة بين الجامعات العربية فيما يتعلق بتحسين برامج إعداد المعلمين، وهذا سوف ينعكس بدوره على ارتفاع مستوى المعلم العربي .
7) المساهمة في تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تقويم برامج كليات التربية والتخطيط لتطوير برامجها .
8) المساعدة في تحديد معايير لإصدار الشهادات والترخيص بمزاولة مهنة التدريس.
9) المساهمة في تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية في الجامعات العربية المختلفة من حيث المهارات والمعارف العلمية المكتسبة لديهم .
10) تشجيع كليات التربية على التطوير والتحسين المستمرين من خلال التخطيط بعيد المدى، والتقويم الذاتي الذي يسهم في تحسين تلك البرامج .(منير مطني العتيبي، ومحمد سعيد غالب، 11، ص 100/ 101) .

ويفضل حسن البيلاوى تسمية ذلك بالاعتراف الأكاديمي، ويرى أن أهدافه تتلخص فيما يلي :

1) الارتقاء بجودة التعليم العالي والحفاظ عليه .
2) توفير المساءلة ودعم المسئولية إزاء كل الجوانب التنظيمية في المؤسسة .
3) توفير مستويات ومعايير مقننة للتقويم تشمل كل جوانب المنظومة التعليمية في المؤسسة .
4) تنمية فكر تربوي مرتبط بثقافة التقويم .
5) تحديد المستويات التي يتوفر فيها شروط الاعتراف الأكاديمي .
6) توطيد ثقة المجتمع بالمؤسسات المعترف بها . وهو نوع من المساءلة الأكاديمية في إطار ديمقراطي (حسن حسين البيلاوى، 2، ص 140/ 141) .

بينما يفضل محمد الأحمد الرشيد مصطلح معايير الاعتماد ويوزعها على المحاور الآتية:

أ) بالنسبة لعموم المواطنين :

1) ضمان وجود تقويم خارجي للمؤسسات التعليمية أو البرنامج الدراسي والتحقق من أنها تتمشى مع الاتجاهات والسياسات العامة في مجال التعليم العالي أو المجال المهني .
2) تحسين الخدمات المهنية المتاحة للجمهور طالما أن البرامج المعتمدة تعدل متطلباتها وفقاً للتغيرات التي تطرأ في مجال المعرفة الفنية والممارسة التطبيقية والمقبولة بصفة عامة في مجال المهنة .
3) التعرف على المؤسسات والبرامج التعليمية التي قامت بمحض إرادتها بأوجه نشاط محددة لتحسين نشاطها التعليمي، والنهوض ببرامجها المهنية والتحقق أنها تقوم بهذه الأعمال بنجاح .

ب) بالنسبة للطلبة :

4) المساعدة على نقل وحدات البرامج الدراسية فيما بين المؤسسات التعليمية، أو في قبول الطلبة في برامج الدراسات العليا عن طريق القبول العام للساعات المقررة

والوحدات الدراسية بين المؤسسات المعتمدة عندما يكون أداء الطالب مرضياً، ووحدات البرنامج الدراسي المطلوب تحويلها موائمة للمؤسسة التعليمية التي يرغب الطالب في الالتحاق بها .

5) يعتبر شرطاً أساسياً في كثير من الحالات لممارسة العمل في مهنة معينة .

ج) بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي :

6) يعتبر الاعتماد حافزاً للتقويم الذاتي وتحسين نظام المؤسسة وبرامجها .

7) تطبيق معايير هيئات الاعتماد المقبولة من مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة مما يساعد على منع التجاوزات الخارجية التي تضر بمستوى المؤسسة أو جودة برامجها .

8) تعزيز سمعة المؤسسة أو البرنامج المعتمد استجابة لاهتمام عامة المواطنين وتقديرهم لمثل هذا الاعتماد .

د) بالنسبة للمهن :

9) إتاحة الفرصة للممارسين للمهنة المشاركة في وضع المتطلبات والشروط الإعداد لدخول المهنة .

10) الإسهام في وحدة المهنة من خلال الجمع بين الممارسين والمدرسين والطلبة في نشاط واحد موجه لتحسين الإعداد المهني والممارسة المهنية . (محمد الأحمد الرشيد، 7، ص 272/ 274) .

(ب) : معايير الاعتماد :-

أ) مصادر اشتقاقها :

استندنا في اشتقاق المعايير الآتية لاعتماد كليات التربية والاعتراف الأكاديمي بها من مصادر متعددة منها :

1) ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة في الوطن العربي والتي أعدها اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

2) قائمة التقويم الذاتي واعتماد المستوى التعليمي للمؤسسات التربوية، والتي أعدها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت.(المركز العربي للبحوث التربوية، 9).

3) تقرير التقويم الذاتي الذي أصدرته الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت. (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، 12)

4) الدراسة التقويمية الذاتية التي أصدرتها كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس . (رشدي أحمد طعيمة، وآخرون، 3)

5) إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، وبرامجها في سلطنة عمان . (مسرة بنت عبداللطيف وجوخة بنت عبدالله الشكيلي، 10)

6) الموجهات العامة لتطوير الخطط الدراسية بكليات جامعة الإمارات . (السيد نور، 4)

7) المعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات .

8) قائمة معايير برامج إعداد المعلمين والتي أصدرتها رابطة الإشراف الفني وتطوير المناهج بأمريكا .

9) معايير وإجراءات تقويم معاهد إعداد المعلمين بولاية مينسوتاً بأمريكا (The .27 State Advisory Committee on Teacher Education)

10) معايير التقويم الذاتي لمعاهد التعليم والتي أصدرتها رابطة تطوير التعليم في أفريقيا وسكرتارية الكومنولث . (Hogan .j .20)

11) مستويات ومعايير الاعتراف الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين والتي أصدرتها الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلمين . (AACTE .13) .

12) معاييرالاعتراف الأكاديمي والتي صدرت بالموسوعة العالمية للتعليم العالي (Internationel Encylopedia of Higher Education .21) .

13) دليل برنامج التقويم الذاتي للمؤسسات والذي أصدرته الرابطة الجنوبية للكليات والمدارس . (Hogan .j .20)

14) اشتراكنا في اعتماد عدد من المعاهد والكليات في عدد من الدول العربية .

15) المرشد للتقويم الذاتي في التعليم العالي والذي صدر عن المجلس الأمريكي للتربية. (KELLS .H.R .22) .

ب) قائمة المعايير :

في ضوء الوثائق السابقة أمكن إعداد قائمة بالمعايير تحت 25 محوراً، ويضم كل محور منها عدداً من المعايير، ويوضح الجدول رقم (1) هذا :

جدول رقم (1)

قائمة معايير الأعتماد الأكاديمي

م	المحور	العدد	
		#	٪
1.	الأهداف	3	1٪
2.	الهيكل الإداري	9	4٪
3.	الاعتماد الأكاديمي	4	2٪
4.	أقسام الكلية	6	3٪
5.	الخطط والبرامج	15	7٪
6.	الشئون المالية والإدارية	7	3٪
7.	المباني والتجهيزات	7	3٪
8.	نظام القبول	10	5٪
9.	الإرشاد الأكاديمي والنفسي	5	2٪
10.	هيئة التدريس	21	9٪
11.	التنمية المهنية	12	12٪
12.	المقررات الدراسية	26	12٪
13.	التربية العملية	12	5٪
14.	المواد التعليمية	4	2٪
15.	مركز مصادر التعلم	8	4٪
16.	المكتبات	7	3٪
17.	الأنشطة	7	3٪
18.	الدراسات العليا	10	5٪
19.	البحث العلمي	6	3٪
20.	تقويم البرامج	6	3٪
21.	تقويم عضو هيئة التدريس	5	2٪
22.	تقويم الطلاب	13	6٪
23.	الخريجون	6	3٪
24.	خدمة المجتمع	8	4٪
25.	التعاون الدولي	3	1٪
	المجموع	220	100٪

وفي ما يلي سرد لقائمة المعايير في شكل أسئلة تحت المحاور السابقة :

أولاً : الأهـداف

1) مـا الأهداف العامة لكلية التربية ؟ وهـل مـن بينـها أهـداف تتعـدى حـدود إعـداد المعلم؟

2) ما التغيرات المستقبلية المتوقعة في أهداف الكلية أو استراتيجيتها كأثر من آثـار تزايـد الخريجين عن حاجة سوق العمل ؟

3) إذا كانت لإدارة الكلية رؤيـة لواقعـها ومسـتقبلها، فمـا أولويـات العمـل عندهـا في المرحلتين ؟

ثانياً : الهيكل الإداري

4) ما الهيكل الإداري للكلية ؟ وإلى أي مدى يعبر عن رؤية واضحـة لأهـداف التعليـم الجامعي ؟ ويساعد على تحقيق أهداف الكلية ؟

5) كيف يتم اختيار الجهاز الإداري في الكلية، عميداً ووكلاء ومساعدي عمداء ورؤساء أقسام ؟ (بالتعيين أم بالانتخاب .. إلخ)

6) ما مدى السلطات المخوّلة للكلية من إدارة الجامعة علمياً وإدارياً ومالياً ؟

7) هل للكلية لائحة مّرت من خلال القنوات الرسمية لاعتمادها ؟

8) ما مدى حداثة هذه اللائحة ؟ وهل خضعت لمراجعات من قبل ؟

9) إلى أي مدى تتواكب اللائحة مع أهداف الكلية ؟ وتعمل على تحقيقها ؟

10) ما مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إعداد اللائحة ؟ وكيف تم ذلك ؟

11) هل يعقد في بداية العام الجامعي وختامه لقاء موسـع لأعضـاء هيئـة التدريـس مـع إدارة الكلية للوقوف على خطة العمل وتقويمها ؟

12) هل هناك آلية لإعلام الجامعة ووزارة التعليم العالي والمجتمع الخارجي بنشاط الكلية ومعدل تطويره ؟

ثالثاً : الاعتماد الأكاديمي

13) هل سبق للكلية أن خضعت لمعايير الاعتماد من هيئة وطنية أو عربية أو عالمية ؟ ومتى كان آخر اعتماد لها ؟

14) هل تم الاسترشاد بلائحة كلية نربية أخرى معترف بها وذلك عند وضع لائحة الكلية ؟ وماذا كانت هذه الكلية ؟

15) إلى أي مدى ترتبط برامج الكلية بالمعايير العربية والعالمية ؟

16) هل تتم مراجعة برامج الكلية بشكل دوري ؟ وما آليات المراجعة ؟

رابعاً : أقسام الكلية

17) ما الأقسام العلمية التي تضمها الكلية ؟

18) أي الأقسام الأكاديمية يتزاحم الطلاب على الدراسة فيها ؟ وما معايير الاختيار من بينهم ؟

19) ما الأقسام والتخصصات التي تشهد العجز الكبير في أعضاء هيئة التدريس ؟

20) هل حددت المهام الأكاديمية والإدارية لرؤساء الأقسام بدقة ؟

21) ما هي آليات متابعة قرارات وتوصيات مجالس الأقسام والتأكد من تنفيذها ؟

22) ما أهم المشكلات التي يواجهها القسم الأكاديمي وما خطته لحلها ؟

خامساً : الخطط والبرامج

23) ما نظام الدراسة المتبع في الكلية ؟ (العام الكامل / الفصل الدراسي / الساعات المعتمدة / برامج ..) ؟

24) هل يوجد بالكلية النظامان التتابعي (بعد الليسانس) والتكاملي (بعد الثانوية العامة)؟

25) كم عدد السنوات الدراسية للحصول على درجة البكالوريوس ؟ وهل هناك تفاوت بين البرامج في ذلك ؟

26) في حالة اتباع نظام الساعات المعتمدة . كم عددها في كل برنامج ؟ وكم عدد الساعات التدريسية ؟

27) ما مدى التقارب في العبء التعليمي بين البرامج ؟ (عدد الساعات المعتمدة / عدد المقررات الدراسية / عدد سنوات الدراسة ..)

28) ما الدرجات الجامعية التي تمنحها الكلية ؟

29) ما التخصصات العلمية والإنسانية التي تتوفر في الكلية ؟

30) على أي أساس تم تصميم برامج الكلية ؟ (ميول الطلاب / كفايات المعلم / مطالب المجتمع / اتجاهات عربية وعالمية ..) ؟

31) هل بالكلية نظام التخصص الواحد ؟ أم التخصص الرئيسي والفرعي ؟

32) إلى أي مدى تساعد البرامج المتاحة في تحقيق أهداف الكلية ؟

33) ما نسبة كل مما يأتي من البرنامج ؟

- الإعداد الأكاديمي (التخصصي) ؟
- الإعداد المهني (التربوي) ؟
- الإعداد الثقافي (العام) ؟

34) إلى أي مدى يشارك أعضاء هيئة التدريس في تصميم البرامج وبناء المناهج والمقررات ؟

35) هل بالكلية نظام لإمكانية تخرج الطلاب المتفوقين قبل زملائهم ؟

36) ما الحد الأقصى لبقاء الطالب في الكلية ؟ وما شروط ذلك ؟

37) هل أصدرت الكلية دليلاً شاملاً للتعريف بها وبرامجها ؟ ومتى كانت آخر طبعة له ؟

سادساً : الشئون المالية والإدارية

38) هل هناك تنظيم واضح ومترابط للمسئوليات الإدارية للعاملين بالجهاز الإداري ؟

39) ما هي مهام المدير الإداري أو أمين الكلية بالنسبة للعملية التعليمية في الكلية ؟

40) هل تتبع الكلية في تنظيم شئونها المالية والإدارية السياسات والممارسات الجيدة المتعارف عليها ؟

41) هل بالكلية نظام دقيق وشامل لحفظ المعلومات والبيانات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس؟

42) ما هي آلية الاحتفاظ بسجلات الطلاب وسريتها والتعامل معها ؟ وإلى كم سنة يمكن الاحتفاظ بها ؟

43) هل الميزانية التي تخصص للكلية كل عام تكفي لمقابلة احتياجاتها؟

44) هل للكلية مصادر مالية ذاتية سواء من بيع مطبوعاتها أو إنتاجها .. إلخ ؟

سابعاً : المباني والتجهيزات

45) إلى أي مدى تفي مباني الكلية وتجهيزاتها بحاجات الكلية بشكل عام ؟

46) إلى أي مدى تتسع القاعات للمحاضرات العامة والمجموعات الصغيرة ؟

47) ما المختبرات المتوفرة بالكلية ؟ وما الأقسام والشعب التي تخدمها ؟

48) إذا كانت بالكلية تخصصات نوعية (تربية فنية / موسيقية / رياضية / .. إلخ) إلى أي مدى تتوفر احتياجاتها من المباني والقاعات والأجهزة ؟

49) هل تتوفر لأعضاء هيئة التدريس مكاتب وحجرات تسمح لهم بالعمل الأكاديمي ؟

50) هل المساحات المخصصة للإطلاع في المكتبة تتناسب مع عدد مستخدميها من الأساتذة والطلاب ؟

51) هل يتبع الكلية مساكن للأساتذة والطلاب ؟ وهل تسمح بتوسعات فيها ؟

ثامناً : نظام القبول

52) كيف يتم تحديد أعداد المقبولين للكلية كل عام ؟

53) ما المستوى العام للمقبولين من حيث درجاتهم في الثانوية العامة ؟

54) هل يعقد اختبار قبول للطلاب كشرط لقبولهم للدراسة بالكلية ؟

55) هل توجد استثناءات في نظام قبول الطلاب ؟

56) ما هي سياسة قبول الطلاب المحّولين إلى الكلية في أثناء الدراسة الجامعية ؟

57) ما معدلات تحويل الطلاب من قسم لآخر ؟ وما شروط ذلك ؟

58) هل تتوقع الكلية زيادة في أعداد الطلاب مستقبلاً ؟ وما الاستعدادات التي تمت لذلك ؟

59) كيف يتم توزيع الأعداد الكبيرة من الطلاب على مجموعات صغيرة ؟

60) ما معدلات انتظام الطلاب في الدراسة ؟

61) هل تقبل الكلية طلاباً وافدين؟ وما آليات ذلك (منح/ بعثات/ شروط القبول...إلخ)؟

تاسعاً : الإرشاد الأكاديمي والنفسي

62) هل بالكلية نظام للإرشاد الأكاديمي للطلاب ؟

63) على أي أساس يتم توزيع الطلاب على المرشدين الأكاديميين ؟

64) إذا لم يكن بالكلية نظام الإرشاد الأكاديمي فهل هناك آلية للإشراف العلمي على الطلاب طيلة إلتحاقهم بالبرنامج الدراسي بالكلية ؟

65) هل تخصص الكلية في بداية العام الجامعي أسبوعاً تعريفياً أو توجيهياً للطلاب ؟

66) هل بالكلية نظام للإرشاد النفسي للطلاب الذين يحتاجون ذلك ؟

عاشراً : هيئة التدريس

67) على من يطلق لقب عضو هيئة تدريس ؟ على حملة الدكتوراه فقط أم من دونهم ؟

68) ما مصادر حصول أعضاء هيئة التدريس بشكل عام على الدكتوراه ؟ (جامعات محلية / عربية / أمريكا / غربية / شرقية ... إلخ) ؟

69) ما السلم الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس ؟ ثلاثي (أستاذ / أستاذ مشارك / أستاذ مساعد) أم رباعي (أستاذ / مشارك / مساعد / مدرس) ؟

70) ما نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى بعضهم البعض (أساتذة / أساتذة مشاركون / مساعدون / مدرسون / مدرسون مساعدون / معيدون .. إلخ) ؟

71) ما نسبة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم للطلبة ؟

72) كيف يتم تعيين المعيدين بالكلية ؟ هل من بين خريجيها فقط أم عن طريق الإعلان أم كلاهما ؟

73) ما العبء التدريس لمختلف الدرجات الجامعية أو الرتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس؟

74) ما الأعباء التدريسية أو العلمية التي يكلّف بها أعضاء الهيئة المعاونة (معيد / مدرس مساعد ... إلخ) ؟

75) إلى أي مدى يتحقق الأكتفاء الذاتي للكلية من أعضاء هيئة التدريس ؟ هل تستعين الكلية بأعضاء منتدبين من الكليات والجامعات الأخرى ؟

76) إذا كان هناك عجز في عدد أو تخصصات أعضاء هيئة التدريس فكيف تسد الكلية هذا العجز ؟

77) ما القواعد المعايير التي تحكم حركة انتداب أعضاء هيئة تدريس من كليات أخرى؟

78) هل بالكلية خطة لابتعاث الهيئة المعاونة (معيد / مدرس مساعد) للخارج للحصول على الدرجات الجامعية ؟ وما الدول التي يبتعثون إليها ؟

79) ما نوع العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس وإدارة الكلية ؟ وبينهم وبين الجهاز الإداري وبينهم وبين الطلاب ؟

80) ما مدى التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس بعضم وبعض في القسم الواحد ؟

81) ما مدى التفاعل داخل حجرة الدراسة بين عضو هيئة التدريس والطلاب ؟

82) إلى أي مدى يشيع بين أعضاء هيئة التدريس الالتزام ومراعاة القيم الجامعية ؟

83) إلى أي مدى يشيع بين أعضاء هيئة التدريس روح الفريق ؟

84) إلى أي مدى يقوم كل عضو هيئة تدريس بتدريس تخصصه الدقيق ؟

85) ما المجالس واللجان التي تجمع أعضاء هيئة التدريس ؟ وما معّدل اجتماعاتها ؟

86) ما أكثر طرق التدريس شيوعاً بين أعضاء هيئة التدريس ؟

87) هل بالكلية نظام التفرغ العلمي (Sabatical)للأساتذة وما مدى إقبال الأساتذة عليه؟

حادي عشر: التنمية المهنية

88) هل تنظم الكلية برامج للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، وما طبيعة هذه البرامج ؟

89) ما معدل إقامة ورش العمل والمشاغل التخصصية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس؟

90) إلى أي مدى توفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس فرص مواكبة مستجدات العلم في تخصصاتهم ؟

91) ما معدل اشتراك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية؟

92) هل تعقد بالكلية مؤتمرات أو ندوات عامة ؟ وعلى أي مستوى محلي أو عربي أو عالمي ؟ وكم عدد المؤتمرات التي عقدت ؟ وما عناوينها ؟

93) كم من أعضاء هيئة التدريس من ينتمي لجمعيات أو هيئات أو روابط علمية محلية أو عربية أو عالمية ؟

94) كم عدد أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على جوائز محلية أو عربية أو عالمية أو على شهادات تقدير ؟

95) هل للكلية مجلة علمية محكمّة ؟ وما مدى إسهام أعضاء هيئة التدريس بالكتابة فيها؟

96) هل تصدر عن الكلية مطبوعات أو منثورات علمية متخصصة إضافة للمجلة ؟

97) ما أسس الترقية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس ؟ وكم عدد البحوث المطلوبة لكل رتبة ؟ وعدد سنوات الخبرة ؟

98) إلى أي مدى تساعد ترقيات أعضاء هيئة التدريس على النهوض بالكلية ؟

99) هل تنظم الكلية دورات لإعداد المعلم الجامعي بالنسبة لغير التربويين ؟

ثاني عشر : المقررات الدراسية

100) ما المقررات التخصصية التى يدرسها الطالب في كل قسم ؟

101) أين يدرس الطلاب المواد العلمية التخصصية ؟ هل في كلية التربية أو في الكليات المتخصصة (أداب / علوم / تجارة / زراعة / هندسة ..الخ) ؟

102) ما المقررات التربوية التي يدرسها الطالب في كل سنة ؟

103) ما مقررات النفسية التي يدرسها الطالب كل سنة؟

104) ما المقررات الثقافة العامة التي يدرسها الطالب في الكلية ؟ وكيف يتم توزيعها على سنوات الدراسة ؟

105) ما موقع المقررات الثقافية في البرنامج ؟ عدد ساعاته ؟ وزنه النسبي بالنسبة للبرنامج؟

106) هل بالبرنامج مقررات اختيارية تلبي أهتمامات الطلاب وتشبع حاجاتهم ؟

107) ما موقع اللغة الأجنبية في البرنامج ؟ هل هي واحدة أو أكثر ؟ وهل تدرس على مستوى السنوات الأربع ؟ وكيف يتم تقويمها ؟

108) ما نسبه المقررات النظرية إلى العملية في كل قسم ؟

109) إلى أي مدى يتناسب ما يدرسه الطالب من مقررات تخصصية مع ما يدرسة زميله في الكليات المتخصصة (الآداب / العلوم / .. الخ) ؟

110) هل هناك خطة لتمهين المقررات المتخصصية لتتناسب مع برامج إعداد المعلمين؟

111) في ضوء نظام الساعات المعتمدة ما نسبة المتطلبات السابقة لبقية المقررات؟ (النصف / الثلث / الربع .. الخ) ؟

112) هل المتطلبات السابقة للمقررات واضحة ؟

113) إلى أي مدى يتحقق التكامل الرأسي بين المقررات أي على مستوى السنوات الدراسية؟

114) إلى أي مدى يتحقق التكامل الأفقي بين المقررات في كل سنة دراسية، أي بين المقررات بعضها وبعض في السنة الدراسية الواحدة؟

115) هل تتوفر لكل مقرر دراسي توصيف دقيق COURSE DESCRIPTION؟ وكذلك خطة دراسية SYLLABUS ؟

116) كيف تم إعداد توصيف المقترر والخطة الدراسية ؟ هل اشترك في إعدادهما بعض المتخصصين من الاقسام ؟

117) إلى أي مـــدى يتواكب توصيف المقرر والخطة الدراسية في الكليـة مـع الكليـات الأخرى ؟

118) هل يشتمل توصيف المقررات على تدريب الطلاب على التدريس للتلاميـذ ذوي الحاجات الخاصة (موهوبون / معاقون ...) ؟

119) ما مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بتوصيف المقرر والخطة الدراسية ؟

120) إلى أي مدى يساعد محتوى المقررات طلاب الكلية على الإلمام بثقافة مجتمعه وقيمه وتقاليده ؟

121) هل يشتمل محتوى المقررات على معلومـات أو أفكـار أو اتجاهـات تتعـارض مـع الثقافة العربية الإسلامية ؟

122) من الذي يتولى تدريس مقرر المناهج للشعب المختلفة ؟ هل أستاذ طرق التدريـس أم أي أستاذ آخر متخصص في المناهج ؟

123) ما لغة التدريس بالأقسام العلمية والإنسانية بالكلية ؟

124) إذا كانت لغـة التدريس في الأقســام العلميـة لغـة أجنبيـة فمـن يقـوم بتدريسـها (عرب/ أجانب / خليط) ؟

125) إذا كان بالكلية أقسام علمية تخصصية فهل لها رؤية مستقبلية، وما ملامحها ؟

ثالث عشر : التربية العملية

126) هل بالكلية مركز أو مكتب للتربية العملية ؟

127) ما موقع التربية العملية من البرنامج ؟ متى يبدأ بها ؟ وكم عدد ساعاتها ؟

128) مـا مكونات برنامج التربية العملية ؟ (مشـاغل في الكليـة / تدريـس مصغـر / تربية منفصلة / متصلة...) ؟

129) هـل يعد التدريس المصغر مكوناً أساسيا من مكونات برنامج التربية العملية ؟

130) كيف يتم تعريف الطلاب بمناهج التعليم العام وكتبه قبل النزول إلى التربية العملية؟

131) من الذي يتولى الإشراف العام على التربية العملية سواء بإدارة الكلية أو بالأقسام الأكاديمية والتربوية ؟

132) هل يقتصر الإشراف على طلاب التربية العملية على المتخصصين في المناهج وطرق التدريس فقط ؟

133) إذا كان من بين غير المتخصصين في المناهج وطرق التدريس من يشرف على طلاب التربية العملية فما نسبتهم إلى العدد الكلي لمشرفى التربية العملية ؟

134) هل يوجد بالكلية نظام الإشراف التعاوني في التربية العملية بين أساتذة الكلية والعاملين بالتربية والتعليم ؟

135) ما متوسط عدد الطلاب الذين يشرف عليهم عضو هيئة التدريس في التربية العملية ؟

136) ما دور الأقسام المختلفة تربوية وأكاديمية تخصصية في التربية العملية ؟

137) ما الأدوات التي يتم بواسطتها تقويم طالب التربية العملية ؟ هل هي أداة واحدة لجميع التخصصات أو أدوات مختلفة ؟

رابع عشر : المواد التعليمية

138) ما السياسة المتبعة للكتاب الجامعي ؟

139) هل تخضع الكتب الجامعية والمواد التعليمية والمذكرات للتقويم من قبل القسم ؟ وهل يمارس القسم هذا بالفعل ؟

140) هل يسمح لأعضاء هيئة التدريس استخدام مواد تعليمية ومذكرات Handouts من إعدادهم الشخصي إضافة للكتب المقررة ؟

141) هل تدعم الكلية أعضاء هيئة التدريس في توفير المواد التعليمية اللازمة للتدريس؟

خامس عشر : مركز مصادر التعلم

142) هل بالكلية مركز مصادر التعلم ؟

143) هل تتوفر في مركز مصادر التعلم أو مركز الوسائل التعليمية الأجهزة التعليمية والتدريسية التي تلزم الطلاب ؟

144) إلى أي مدى تتوفر في الكلية خدمات الحاسوب والإنترنت وغيرهما من التقنيات الحديثة؟

145) ما البرامج التي ينظمها مركز مصادر التعلم لنشر المعرفة المعلوماتية بين الطلاب؟
146) ما تخصصات الأفراد الذين يديرون مركز مصادر التعلم أو قسم الوسائل التعليمية؟
147) ما الإمكانيات التي تقدمها الكلية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لأستخدام الإنترنت ؟
148) إذا كان بالكلية مختبر حاسوب، إلى أي مدى يكفي عدد الحواسيب لتلبية حاجات الطلاب؟
149) ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنيات التربوية ومراكز مصادر التعلم ؟

سادس عشر: المكتبات

150) هل بالكلية مكتبة مركزية واحدة أو عدة مكتبات (للدراسات العليا / للأساتذة/ لطلبة اليسانس والبكالوريوس / للقراءة والبحث العلمي ... إلخ) ؟
151) ماالإمكانات الفنية التي تحتوي عليها المكتبة (ميكروفيلم / ميكروفيش / فيديو/ ... إلخ) ؟
152) كم عدد الكتب المتوفرة بمكتبة الكلية ؟ وما السمة العامة لها ؟ هل هي كتب دراسية تخدم المقررات فقط أو مراجع ؟
153) كم عدد الدوريات العلمية العربية والعالمية التي تشترك فيها الكلية ؟ وما مدى حداثة المتوفر منها؟
154) ما الموسوعات ودوائر المعارف المتوفرة في الكلية ؟ وما مدى استعانة الطلاب بها؟
155) كيف يتم تزويد المكتبة بالجديد من الكتب (توصيات أعضاء هيئة التدريس / معارض الكتاب / اتصالات بناشرين / إهداءات / تبادل ... إلخ) ؟
156) هل بالكلية قسم للرسائل الجامعية ؟ وكم عددها ؟ وما مدى استعانة الهيئة التدريسية بها ؟

سابع عشر : الأنشطة

157) ما مدى توفر الأنشطة الطلابية على مختلف أنواعها بالكلية ؟

158) إلى مدى يُقبل الطلاب على الأنشطة اللاصفية ؟

159) ما الأنشطة التي تنظمها الكلية لتنمية القدرات الإبداعية عند الطلاب في مختلف المجالات؟

160) هل بالكلية برامج أو أنشطة إثرائية للطلاب المتفوقين والموهوبين ؟

161) هل بالكلية أنشطة وبرامج علاجية خاصة للطلاب المتأخرين دراسياً، المنذرين والمنسحبين ... إلخ ؟

162) ما عدد الرحلات التي يقوم بها الطلاب خلال العام سواء كانت أكاديمية، أو ترفيهية ؟

163) هل أقامت الكلية على مستوى المجتمع المحلي أسابيع ثقافية أو معارض أو غيرها؟

ثامن عشر : الدراسات العليا

164) ما نظام قبول الطلاب للدراسات العليا لكل درجة جامعية تمنحها ؟

165) هل تُمنح درجة الماجستير بكتابة الرسالة فقط أم أنها أحد متطلبات الدرجة مع مقررات دراسية ؟

166) هل يمتحن طلاب الدراسات العليا في مقررات دراسية قبل تقديم الرسالة ماجستير ودكتوراه ؟ أو كشرط لتقديمها ؟

167) ما الدرجة الجامعية لمن يتولى التدريس في برنامج الدراسات العليا ؟ (أساتذة فقط، أساتذة مشاركون ... إلخ) ؟

168) هل بالكلية نظام الإشراف المشترك بين أعضاء هيئة التدريس بها وأعضاء من الكليات الأخرى محلية أو عربية أو عالمية ؟

169) هل تعقد سمنارات وحلقات نقاشية خدمة لطلاب الدراسات العليا ؟ وما مواعيدها؟

170) ما مدى تطبيق أسلوب تفريد التعليم في الدراسات العليا ؟

171) هل يستخدم الأساتذة طريقة التدريس بالفريق مع طلاب الدراسات العليا؟

172) ما موقع مقرر مناهج البحث في برامج الدراسات العليا ؟

173) ما الإجراءات التي تتبعها الكلية مع الأبحاث المتميزة في رسائل الماجستير والدكتوراه ؟

تاسع عشر : البحث العلمي

174) هل للكلية خطة بحثية ؟ وهل هي على مستوى الكلية أو الأقسام أو أنها خطط فردية ؟

175) إلى أي مدى تخدم الخطط البحثية قضايا التنمية والتعليم ؟

176) هل تشترك الكلية في مشروعات أو بحوث محولة من الخارج ؟

177) هل في الكلية ميزانية خاصة لبحوث أعضاء هيئة التدريس ؟ وما معايير توزيعها ؟

178) هل تتبع الكلية مدرسة تجريبية أو تطويرية Developmental School؟

179) إذا كانت بالكلية مدرسة تجريبية فما مسؤليات كل من وزارة التربية والتعليم والجامعة في الإشراف عليها وإدارتها ؟

عشرون: تقويم البرامج

180) هل يجري تقويم دوري لبرامج الكلية ؟

181) هل بالكلية لجنة لتقويم برامجها ؟ وما منهجية العمل فيها ؟

182) هل سبق للكلية أن قامت بدراسة للتقويم الذاتي ؟

183) هل هناك آلية لمشاركة الأساتذة والطلاب في تقويم برامج الكلية والأخذ بملاحظاتهم؟

184) ما الآليات التي تستخدمها الكلية للاستفادة من نتائج تقويم برامجها ؟

185) هل تخضع الكلية لمقّوم خارجي ؟ وما الجهة التي توفده ؟ وفي أي المجالات يمارس سلطاته ؟

حادي وعشرون : تقويم عضو هيئة التدريس

186) هل في الكلية نظام لتقويم أعضاء هيئة التدريس من حيث أداؤهم التدريسي ؟

187) كيف يتم تقويم عضو هيئة التدريس من حيث دوره في خدمه المجتمع ؟

188) من يتولى تقويم عضو هيئة التدريس ؟ (تقويم ذاتي / العميد / رؤساء الأقسام / الطلاب) ؟

189) هل تطبق الكلية نظام تقويم الطلبة للمقرر ولعضو هيئة التدريس ؟

190) هل بالكلية نظام للحوافز لتشجيع التميز بين أعضاء هيئة التدريس ؟

ثاني وعشرون : تقويم الطلاب

191) ما أساليب التقويم المعتمدة في المقررات الدراسية ؟

192) كيف يتم توزيع درجة المقرر ؟ هل للأعمال الفصلية درجة ؟

193) هل يطبق في الكلية نظام الامتحان الموحّد لجميع الشعب في المقرر الواحد ؟

194) ما معدل تكليف الطلاب عند تقويمهم بإعداد بحوث فصلية ؟

195) ما متوسط التقديرات النهائية، والتراكمية للطلاب في القسم الواحد ؟

196) ما نسبة الحاصلين على تقدير ممتاز في كل مقرر جامعي ؟

197) هل تتوفر بالكلية الاختبارات والمقاييس المقننة التي يتوقع أن يستخدمها الطالب بعد تخرجه ؟

198) ما المقررات التي تشهد نسبة كبيرة من الرسوب بين الطلاب . مقررات تخصصية أو تربوية أو ثقافية عامة ؟

199) ما نسبة الرسوب بين الطلاب في المقررات الجامعية ؟ وما نسبة المنذرين والمنسحبين في الكليات التي تتبع نظام الساعات المعتمدة ؟

200) هل يوجد في نظام الامتحانات لجان ترفيع أو لجان رأفة ؟ وما معايير عملها ؟

201) كيف يتلقى الطالب تغذية راجعة عقب الامتحانات التي يؤديها ؟

202) ما هي شروط إعادة قيد الطلاب سواء بسبب رسوبهم أو انقطاعهم عن الدراسة؟

203) كيف تتعامل الكلية مع نتائج الطلاب في نهاية كل فصل دراسي أو عام جامعي ؟

ثالث وعشرون : تقويم الخرتخين

204) إلى أي مدى تراعى كلية التربية تلبية احتياجات السوق من المعلمين ؟

205) هل تتلقى الكلية تغذية راجعة من مديريات التربية والتعليم حــول خريجيها ؟
206) هل هناك نظام للاتصال بالطلاب بعد تخرجهم ؟
207) ما أهم الايجابيات والسلبيات التي يوصف بها خريجو الكلية في ضوء ما يرد إليــها من تقارير ؟
208) هل طبقت دراسة على الخريجين لتعرف آرائهم في البرنامج ومدى مناسبته لمهامهم الوظيفية ؟
209) إذا كانت قد أجريت دراسة حول الخريجين . فإلى أي مدى اسـتفادت الكليـة مـن آرائهم في تطوير برامجها ؟

رابع وعشرون : خدمة المجتمع

210) ما البرامج التي تقوم بها الكلية للمجتمع الجامعي والخارجي ؟
211) ما أنواع البرامج الأخرى في الكلية ؟ (تعليم عن بُعد/ تعليم مفتوح / دراســات حرة / انتساب موجه) ؟
212) هل بالكلية مراكز أو وحدات ذات طابع خاص ؟ وما هي ؟ (مركز مصادر تعلم / خدمة عامة / تربية عملية / ترجمة / تربية خاصة / عيادة نفسية / حضانة ...) ؟
213) ما دور المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص في خدمة أهداف الكلية ؟
214) إلى أي مدى تستثمر خبرات أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم في تشغيل المراكــز والوحدات الخاصة ؟
215) هل تقدم الكلية خدمات استشارية لهيئات أخرى في المنطقــة ؟ (تربيــة وتعليــم / مراكز خاصة / أجهزة إعلام ... إلخ) ؟
216) هل يشترك أعضاء هيئة التدريس في تأليف الكتب المدرسية للتربية والتعليم ؟
217) ما العلاقة بين الكلية وأولياء أمور الطلاب المتخلفين دراسيا ؟

خامس وعشرون : التعاون الدولي

218) هل هناك لجان أو مجالس أو اتفاقات تربط بين الكلية وشقيقاتها من كليات التربية بالجامعات العربية والأجنبية ؟

219) إلى أي مدى تتوفر عند أعضاء هيئة التدريس أعمال علمية مشتركة مع زملائهم بالجامعات العربية والأجنبية ؟

220) ما مدى استفادة الهيئات والمنظمات العربية والعالمية من كفاءات أعضاء هيئة التدريس بالكلية ؟

سادساً: مؤشرات الجودة والتميز

في ضوء تعريفنا السابق لمصطلحي الجودة والتميز يلزم تحديد المؤشرات والمعايير التي نحكم بواسطتها على توفر كل منهما . معنى ذلك أن تحقيق الجودة في كليات التربية يستلزم أمرين : الأول تحديد المعايير التي يمكن بواسطتها توجيه العمل في الكلية نحو الجودة، والتي يمكن في ضوئها الحكم على مدى ما تحقق منها والثاني : تحديد المؤشرات التي في ضوئها نستدل على توفر الجودة أو فقدانها .

وقد سبق أن تناولنا معايير الاعتماد أو الاعتراف الأكاديمي وهي ما نقصده بالأمر الأول في هذا السياق، والآن نتاول الحديث عن مؤشرات الجودة في كلية التربية .

وقبل الحديث عن ذلك ينبغي الإشارة إلى مبدأ مهم في هذا السياق وهو أنه لا يوجد نموذج أو دليل موحد للنجاح في تطبيق الجودة . ولكن الأدبيات التربوية تشير إلى أن المؤشرات الآتية هي الأكثر شيوعاً لنجاح الجودة وتحقيقها في المؤسسة التعليمية . وهي هنا كلية التربية . إن الجودة تتحقق لو توفر لها كل مما يلي :

1) المساندة والدعم من قادة التعليم الجامعي على مختلف المستويات، العميد ورئيس الجامعة ووزير التعليم العالي .

2) استيعاب عميد الكلية والوكلاء ورؤساء الأقسام مفاهيم الجودة ومستلزمات تحقيقها.

3) توفر الصلاحيات اللازمة لعمادة الكلية، وممارستها لهذه الصلاحيات .

4) اللامركزية المرشدة التي تتوفر منها للكلية صلة ذات طبيعة خاصة بالمستويات المركزية مما يدفع إلى العمل ولا يعوقه .

5) قدرة إدارة الكلية على فهم إمكانيات الأفراد، سواء أكانوا أعضاء هيئة تدريس أم

إداريين، وتوجيههما بما يخدم العملية التعليمية دون ارتفاع مستوى التوقعات .

6) الوعي الدقيق بالإمكانات الفنية والمادية الحالية بكلية التربية والمتوقعة التي يمكن لإدارة الكلية توفيرها، مع استثمارها استثماراً جيداً .

7) وجود قنوات اتصال مستمرة وجيدة بين مختلف أطراف العملية التعليمية بالكلية إدارة وأساتذة وإداريين وطلاباً ..

8) إحساس العاملين بالكلية بأن الكلية تدار من داخلها وتتخذ قراراتها ولا تدار بواسطة آخرين يتخذون لها القرارات .

9) وجود آلية لتفعيل العلاقات بين الكلية والمجتمع الجامعي (الكليات الأخرى) والمجتمع المحلي المحيط بها .

10) وجود معايير دقيقة لتقييم أداء العاملين بالكلية، وتوعيتهم، وتنظيم اللقاءات المستمرة التي تضمن معرفة العاملين بهذه المعايير قبل المساءلة (لا عقوبة إلا بتجريم ولا تجريم إلا بنص ولا نص إلا بإعلام) .

11) إحساس العاملين بالكلية بأنهم شركاء في اتخاذ القرارات .

12) توفير مناخ من الثقة والاحترام والعلاقات الإنسانية بين العاملين (أساتذة وإداريين وطلاباً) .

13) حرص إدارة الكلية، عميداً ووكلاء ومساعدين ورؤساء أقسام ووحدات على التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس .

14) وضع خريطة للبحث العلمي تستثمر كفاءات الأساتذة وإمكانات الكلية .

15) تشجيع مختلف أشكال الإبداع سواء صدرت من الأساتذة أو الهيئة المساندة (معيدين / مدرسين مساعدين) أو من الطلاب .

16) إشباع حاجات الأفراد ذوي الحاجات الخاصة سواء كانوا متفوقين أم ضعافاً حتى لا يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة .

17) تشجيع الأساتذة على توظيف أساليب التعلم الذاتي بين الطلاب وتزويدهم بمهارات الاستقلال في تحصيل المعرفة .

18) إشاعة مناخ من الحرية الأكاديمية بين الأساتذة فيشعرون بالاستقلالية في اتخاذ

قرارات أكاديمية، ويتحررون من الإحساس بأنهم في مدرسة ثانوية ! أو ليست جامعة ! .

19) تحقيق التوافق والتنسيق بين الأهداف الشخصية والمطالب الفردية وبين أهداف الكلية وحاجات العمل.

20) إفادة إدارة الكلية الحالية من جهود الإدارات السابقة والتعبير عن تقديرها والبناء عليها حتى يكون للجودة ماضي وليس حاضراً فقط ! .

21) وجود رؤية واضحة لإدارة الكلية حول مستقبل الكلية وموقعها من المتغيرات المحلية والعربية والعالمية .

22) إشاعة روح الفريق بين الأساتذة سواء في العملية التدريسية أو البحثية وتنمية الإحساس بالعمل في أسرة واحدة .

23) سيادة القيم والأخلاقيات الجامعية بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة وبينهم وبين الإداريين، وبينهم وبين الطلاب .

24) مواكبة التكنولوجيا المتقدمة وتوظيف ما يتاح من إمكانياتها سواء في الإدارة أو في التدريس أو في البحث أو في خدمة المجتمع .

25) توظيف نتائج البحث العلمي وتنمية الإحساس لدى المجتمع الجامعي والخارجي. إن الكلية تصدر في قراراتها عن نتائج البحث وليس عن إجتهادات فردية تصيب أحياناً وتخطئ أخرى .

26) تنوع الأنشطة الصفية واللاصفية للطلاب مما يستثمر طاقاتهم ويحسن توظيفها فلا يوجهونها لغير ذلك ! .

27) وجود الآليات والحوافز اللازمة لتوظيف مراكز مصادر التعلم بما فيها المكتبات سواء بين الأساتذة والطلاب .

28) المرونة في تطبيق اللوائح والقوانين الجامعية، وتقدير الظروف والمستجدات العامة والخاصة .

29) التحديد والدقة في أساليب تقويم الطلاب والتحرر من الأساليب التقليدية للامتحانات الجامعية، وتوظيف الأشكال الجديدة منها، فضلاً عن شمولها .

30) وجود تغذية راجعة لأداء الأساتذة والطلاب فتخصص جوائز للمتميزين (جائزة للتدريس، وآخرى للبحث وثالثة لخدمة المجتمع، ورابعة للمتفوقين من الطلاب) وتوقع عقوبات على المخالفين والمقصرين والمتخلفين وبذلك يشعر الجميع أن هناك نظاماً للثواب والعقاب .

31) تشجيع الأساتذة على إجراء تقويم ذاتي في نهاية كل عام جامعي ومناقشة هذا التقويم مع إدارة الكلية.

32) تفويض السلطات وعدم استئثار الإدارة الجامعية بالقرار .

33) اليقظة لكل أشكال التكتلات والتخربات بين الأساتذة والعمل على إحباطها وتفكيك أو اصرها .

34) الاستماع لآراء المجتمع المحلي وتقوي لأداء خريجي كلية التربية والعمل على تطوير البرامج في ضوء الكفاءة الخارجية لمنتج الكلية ..

35) إعداد الأفراد في الكلية للتغير وخلق ثقافة الجودة بينهم .

36) التوقف عن التفتين بمفهومه السلبي وتصيد الأخطاء وإظهار روح التسامح في الأمور التي لا تمس المعتقدات أو القيم ..

37) الشمولية في علاج المشكلات وتناولها بشكل جذري يكفل حلها عمقاً واتساعاً

38) النظر إلى الكلية على أنها منظومة متكاملة .. كالجسد إذا اشتكى منه عضو تداعي له سائر الأعضاء بالحمى والسهر كما ورد في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم .

39) تنمية الإحساس لدى العاملين بالكلية بأن الجودة شعار مستمر وليس موضة ينتهي عصرها وتعود الكلية لارتداء ما تعودت عليه ..

40) الاستعداد لتقبل الاتجاهات العالمية سواء في الإدارة أو التدريس وتطبيق المناسب منها في ضوء قيمنا العربية والإسلامية .

41) تنجح الجودة كلما انطلقت من احترام الإنسان كإنسان .

42) إيجاد هيكل تنظيمي فعال يتضمن تقسيماً مرناً لإدارة الجودة وعملياتها .

43) وضع سياسة للتدريب المستمر وعقد الورش والمشاغل التي تزود الأفراد بالكفايات المطلوبة للجودة الشاملة .

سابعا : المهام الإدارية وميثاقها:

أدوار ومهام جديدة :

يتسع مفهوم الإدارة الجامعية ليشمل مختلف الأفراد والمجالس صاحبة القرار في إدارة الكلية. وعلى وجه الخصوص عميد الكلية ومجلسه ورؤساء الأقسام ومجالسها، ولهؤلاء الأفراد ولهذه المجالس أدوار حددتها اللوائح الجامعية . إلا أن الجديد في الأمر هو أدوارهم ومهامهم بصدد خطط تطوير الكليات وسعيها نحو تحقيق معايير الاعتماد وتهيئته لتوفير مؤشرات الجودة لها. وجدير بالذكر أنها الأدوار التي حددها المكتب الفني لمدير جامعة الإمارات عند وضع الخطة الشاملة لتطويرها وكان لنا شرف عضوية لجان اعتماد بعض الكليات والجامعات الخاصة.

أ. دور مجالس الكليات والعمداء :

1) مراجعة أهداف خطة التطوير، وتقديم المقترحات في شأنها.
2) مراجعة الموجهات العامة المقترحة لخطة التطوير، وتقديم المقترحات في شأنها.
3) وضع أهداف للخطة الدراسية بالكلية، وأهداف للخطة الدراسية بكل قسم من أقسامها العلمية، في إطار وحدة الخطة والتكامل بين مكوناتها.
4) تشكيل لجنة مساقات متطلبات الكلية.
5) البدء فورا في مراجعة البرامج التعليمية بأقسام الكلية بطريقة يتم فيها اكتشاف أوجه القصور في الخطة الدراسية وتحديد مدى ملاءمة المحتوى العلمي للمقررات وتقييم طرق التدريس المستخدمة، في ضوء تقارير وتوصيات المقيمين الخارجين.
6) التعرف على الاحتياجات الحالية والمستقبلية للأفراد والمجتمع، وانعكاسات ذلك على شكل ومضمون الخطة الدراسية بالكلية، بم في ذلك اقتراح برامج تعليمية جديدة أو إلغاء أو دمج برامج تعليمية قائمة.
7) العناية الفائقة بالترشيحات المتعلقة بوظائف أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وبصفة خاصة بانعكاسات هذه الترشيحات على الخطة الدراسية والسياسات التعليمية بالكلية.

8) تحيد مفهوم الريادة العلمية وطرائق وأساليب تنفيذها.

9) وضع خطة تكفل المساهمة في التطوير المستمر لمكتبة زايد المركزية والمكتبة التخصصية للكلية والوسائل التعليمية المعاونة.

10) وضع نظام يكفل الرقابة على حسن اختيار الكتب الدراسية وقياس مدى الاستفادة منها وتقيمها.

11) إعداد كتيب عن التخصصات المتاحة بالكلية، يشرح بلغة مبسطة حقل التخصص وعلاقته بعالم العمل وتأثيره في الإعداد المتوازن للطالب. ويستخدم الكتيب كأداة تعريفية للطالب.

12) العناية ببرامج التدريب العملي للطالب، وتنمية علاقات جيدة مع المؤسسات المعنية في الدولة.

13) خلق مناخ ملائم بالكلية، يشجع الابتكار والإبداع في تحقيق أهداف العملية التعليمية بها.

14) جمع المعلومات من أقسام الكلية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والمؤسسات المعنية، حول خصائص الخطة الدراسية بالكلية ومدى ملاءمتها وأساليب تقييمها وتطويرها.

15) وضع نظام محكم يكفل التقييم المستمر لعضو هيئة التدريس في مجالات التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

ب. دور مجالس الأقسام العلمية ورؤسائها :

1) تحديد أهداف الخطة الدراسية في مجال التخصص بالقسم .

2) التأكد من قيام كل عضو من أعضاء هيئة التدريس بوضع أهداف تفصيلية للمساقات التي يدرسها.

3) دراسة وتحليل جميع مقررات القسم من حيث الأهداف التعليمية والمحتوى وطرق التدريس المستخدمة ومدى الاستفادة من الوسائل التعليمية المعاونة، وإقبال الطلبة.

4) الاطلاع على الموجهات العامة لتطوير الخطط الدراسية بالجامعة، والالتزام بما جاء فيها.

5) طرح مساقات في مبادىء التخصص لغير طلبة القسم.
6) إدراك أهمية تدريس مقررات الثقافة العامة ومتطلبات الكلية.
7) تقدير أعضاء هيئة التدريس الذين يساهمون في طرح مقررات شمولية وتدريسها، أو أولئك الذين يشتركون في برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس، أو الذين يطورون مساقات تعتمد بفعالية على طرق تدريس مبتكرة أو تقنيات تعليمية ملائمة.
8) إعداد كتيب عن التخصصات التي يطرحها القسم، يكون أداة تعريفية للطلبة.
9) خلق مناخ ملائم بالقسم يشجع التفاعل البنّاء بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
10) تحديد أطر الاستفادة من المكتبات والوسائل التعليمية المتاحة بالجامعة، والسعي المستمر نحو تنميتها وتطويرها.
11) جمع المعلومات حول خصائص الخطة الدراسية بالقسم ومدى ملاءمتها وأساليب تقييمها وتطويرها.

ج. دور عضو هيئة التدريس :

1) وضع أهداف تعليمية واضحة للمقررات التي يقوم بتدريسها، وتحديد المواد التعليمية الملائمة، واعتماد الطرق المثلى للتدريس، والعناية بأساليب التقييم والامتحانات المستخدمة في هذه المقررات وإحاطة الطلبة بذلك على نحو فعال.
2) الالتزام بالمحتوى العلمي للمقرر أثناء التدريس والسعي الدائم لتقديم المواد الحديثة والنافعة في إطار يتسم بالحيوية والمشاركة، والبعد عن استخدام الأوقات المخصصة للتدريس في أمور خارجة عن موضوع المقرر.
3) أخذ المبادرة في تقوية العلاقات المتبادلة مع الطلبة، بما في ذلك التنظيم الفعال للريادة العلمية والساعات المكتبية والمشاركة الجادة في الأنشطة اللاصيفية.
4) الإحاطة بكافة النظم واللوائح الجامعية والالتزام بها، والنظر إلى الخطة الدراسية من منظور كلي، يتفهم كافة أجزائها، ويلتف حول أهدافها، ويقدم المقترحات في شأن تطويرها.
5) الدراية بكافة الفرص والموارد التعليمية المتاحة بالجامعة والمشاركة فيها وتوجيه الطلاب نحو الاستفادة منها.

6) إرشاد وتوجيه الطلبة في ضوء الأهداف المرجوة للخطة الدراسية.
7) جمع المعلومات عن المقررات التي يقوم بتدريسها في إطار من التقييم الذاتي لمحتويات المقرر وطرق التدريس والمواد التعليمية المستخدمة.
8) أن يكون مثالا يحتذى في السلوك المهني والأكاديمي - يشجع الطلبة على احترام القواعد والتقاليد الدامعية والالتفاف حولها.
9) التنمية المستمرة لذاته، والدراسة الدائمة لموضوع تخصصه، والإحاطة بالجديد في مجاله، والحرص على تطوير مقرراته.

د. ميثاق التعامل الإداري :

نطرح فيما يلي تصورا لمجموعة من المبادىء والقيم التي ينبغي أن تحكم العمل الإداري في المؤسسات بشكل عام وفي قطاع التعليم الجامعي بشكل خاص :

1) الإدارة ليست تسلطا أو مجرد أوامر أو سيطرة (حسبنا في ذلك خطاب الله لرسوله صلى الله عليه وسلم : لست عليهم بمسيطر) .
2) الإدارة علم (البحث العلمي) وفن (الطابع الشخصي).
3) الكلية منظومة واحدة تتآزر مكوناتها.
4) العلاقة تكاملية بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب (الكلية كالمثلث : قاعدته الطلاب،الضلع الأيمن هيئة التدريس، الضلع الأيسر الهيئة الإدارية) .
5) القيادة قدوة.
6) كل رئيس قسم هو عميد في قسمه . ولكن هناك متحدثا واحدا عن الكلية.
7) كلنا شركاء في المسؤولية. ومن ثم شركاء في النجاح.
8) ليس هناك انفراد بالقرار. فالرأي شورى (ناتج عقلين أفضل من ناتج عقل واحد).
9) الانفراد بالقرار استحواذ على السلطة.
10) مجلس الكلية أعلى سلطة فيها وهو متخذ القرار وليس العميد.
11) القرار لا رجعة فيه طالما ينبع من المستويات الأدنى.
12) السلطة تمارس ولا تطلب (العميد الضعيف هو الذي يستأذن لممارسة سلطات خوّلها له القانون) .

13) المستشار مؤتمن.
14) إشاعة روح الأسرة الواحدة.
15) العلاقات الإنسانية ضرورة للعمل وفي حدوده.

إن ملكت النفوس فابغ رضـــاها ∴ فلهـــا ثـــورة وفيـــها مضـــاء
يسكن الوحـــش للوثـــوب مـــن الأ ∴ سر فكـــيف الخـــلائق العقـــلاء

16) نحترم ثقافات الآخرين وإن لم نقبلها.
17) معرفـــة الواجبات مقدّمة على طلب الحقوق (لو أدّى كل إنسان واجبه لوصـــل كل إنسان حقه) .
18) احترام التسلسل التنظيمي.
19) الكل أمام الحق سواء .. لا عصبية لجنسيات أو مذاهب أو غيرها.
20) الشلل (بكسر الشين) في الجهازالإداري تؤدي إلى الشلل (بفتح الشين).
21) لا امتيازات دائمة .. ولا عقوبات ثابتة .. دون مبرر موضوعي.
22) لا مجاملة على حساب العمل.
23) صالح العمل فوق اعتبار الشخصيات.
24) ليس العمل مجالا لتصفية الحسابات الشخصية . فـالضعيف هـو الـذي ينتقـم عنـد السلطة.
25) لا مجال للمقارنة الشخصية . فالأمور تقدَّر بقدرها.
26) الشكاوي الكيدية مظهر لضعف الإنسان، ولا ينبغي الالتفات إليها.
27) لا خروج على قواعد اللياقة الواجبة في التعامل بين المستويات الرئاسية.
28) رئيس القسم هو حلقة الوصل بين الإدارة والأعضاء.
29) المواجهة خير أسلوب للتعامل مع الناقلين للروايات والوشاة.
30) حق التظلم مكفول .. عن طريق التسلسل الإداري.
31) قاعدة الثواب والعقاب أساس لمحاسبة العاملين.

32) صنفان من الموظفين لا يتقدمان :

أ. الذين لا يستطيعون أداء ما يكفّلون به.

ب. الذين لا يؤدون إلا ما يكفّلون به.

33) الطالب محور العملية التعليمية وليس المعلم.

34) التدريس ليس وظيفة نظير أجر ولكنه رسالة.

35) التقييم الذاتي خطوة لازمة للإصلاح.

36) ينبغي أن تتكافأ الوسيلة شرفا مع الغاية.

37) مجرد الافتخار بالماضي عجز إن لم يصحبه عمل يليق به.

38) قد نرجع عن القرارات لو صدرت عن بيانات ومعلومات خاطئة أو مشوهة .

ثامنا : معوقات التطوير

تتعدد العوامل التي تعوق خطوات الجودة وإجراءات السعي نحو التميز . منها ما يعود للنسق القيمي العام للشخصية العربية، ومنها ما يعود للنسق الخاص لبعض الأفراد، ومنها ما يعود للقوانين واللوائح وغيرها.

وفيما يلي عرض مجمل لأهم هذه العوامل التي تمثل معوقات نحو الجودة والتميز :

1) المركزية الشديدة في القرار التربوي .

2) ضعف نظام المعلوماتية في المجال التربوي وعدم التنسيق بين مصادر المعلومات.

3) ضعف التمويل والنظر إلى العملية التعليمية على أنها عملية استثمارية من منظور اقتصادي.

4) اتباع اسلوب المحاولة والخطأ في الإدارة.

5) نزوع بعض أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية لمواجهة تيارات التجديد ومقاومتها.

6) سيادة النمطية في العمل والركون إلى العادات الموروثة (تراثنا يشدنا للوراء أحيانا).

7) ضعف الرقابة المنتظمة على الأداء والعجز عن التحكم في مختلف المتغيرات.

8) غياب البعد الإنساني أحيانا في استراتيجيات التطور الإداري .

9) عدم استقرار الإدارة وسرعة تغير المسؤولية مما لا يتيح لهم فرصة رسم الاستراتيجيات وتنفيذها على المدى الطويل.
10) غلبة الروح الفردية على روح الفريق في العمل.
11) ترصد سلبيات الآخرين وملاحقتهم بالنقد.
12) التعجل في تعميم النتائج وإطلاق الأحكام.
13) غلبة الشللية في العمل.
14) نزعة البعض إلى السلبية واللامبالاة، وغياب الدافعية للتغير.
15) غلبة الشعور بالأنامامية (أنا مالي).
16) إيثار السلامة والبعد عن المغامرة وخوف البعض من فقدان مزايا معينة.
17) إهدار قيم الإتقان (إنجاز أي عمل بأي صورة).
18) عدم تقدير الوقت وقيم الانضباط والنظام.
19) فقدان القدوة والنموذج، وعدم الاتساق بين أقوال القادة وسلوكياتهم.
20) الافتقار إلى رؤية فلسفية بعيدة المدى وغلبة التخطيط المرحلي على الاستراتيجي.
21) ضعف الوازع الديني عند البعض.
22) عدم الفهم الجيد لأبعاد التميز واستيعاب معاييره.
23) التركيز على التقييم بمفهومه الضيق وهو مجرد القياس والتقدير المادي وإغفال الأبعاد الأخرى للتقويم والتي تستهدف التطوير والتحسين .
24) انفراد المسؤولين بالقرار وعدم سماع الرأي الآخر أو مجرد النقد الموضوعي والانفراد بالقرار يتم عند المسؤول عن إيمانه بقيم معينة وسيادة اتجاهات خاطئة لديه . من هذه القيم والاتجاهات :

أ) الثقة بأنه أكثر حكمة وأصوب رأيا.

ب) الشك في خبرة الآخرين .

ج) الشك فيما لديهم من علم أو معلومات .

د) الشك في قدرتهم على الأداء وتصريف الأمور .

هـ) الشك في قدرتهم على التطوير أو مجرد التعلم .

و) الرغبة في اختزان الخبرة والاستئثار بما لديه من فضل .

25) إشاعة روح التخويف وإحباط محاولات التجديد وتثبيط همم الإبداع بين العاملين انطلاقا من الشك في قدرتهم على التطوير والإبداع .

ومن الطريف أن أستاذ الإبداع في العالم تورنس Torrance كان قد أجرى دراسة حول معوقات الإبداع بعنوان : كيف تقتل الأفكار Hows to kill Ideas وجمع فيها 25 عبارة تشيع بين الرؤساء التقليدين الذين يأتي إليهم أحد العاملين بفكرة جديدة أو عمل إبداعي .. وفيما يلي ما انتهى إليه بول كورنس من عبارات تقال للمبدعين :

How to Kill Ideas

1.	DON'T BE REDICULOUS	لا تكن سخيفا	.1
2.	IT COSTS TOO MUCH	سوف تكلف الكثير	.2
3.	IT'S TOO RADICAL A CHANGE	هذا تغيير جذري	.3
4.	THAT WILL MAKE OTHER EQUIPMENT OBSOLETE	سيجعل هذا الإمكانات والأجهزة الأخرى مهملة	.4
5.	WE'RE TOO SMALL FOR IT	هذه أكبر حجما منا	.5
6.	WE'VE NEVER DONE IT BEFORE	لم نفعل ذلك من قبل	.6
7.	WHY CHANGE, IT'S STILL WORKING O.K.?	لماذا نغير ما دام الموجود لدينا صالحا	.7
8.	YOU ARE TWO YEARS AHEAD OF YOUR TIME.	أنت سابق عصرك بعامين	.8
9.	WE'RE NOT READY FOR THAT	لسنا مهيأين لقبولها	.9
10.	CAN'T TEACH AN OLD DOG NEW TRICKS	لن تعلم كلبا عجوزا حيلا جديدة	10

11.	LET'S FORM A COMMITTEE	دعنا نعقد لجنة	11
12.	IF IT WAS GOOD, WE'D ALREADY BE DOING IT	لو كانت صالحة لجربناها من قبل	12
13.	WE'LL BE THE LANGUAGE STOCK	سوف يضحك علينا الآخرون	13
14.	THAT DOESN'T APPLY TO US	لاتناسبنا ولا تنطبق علينا	14
15.	WE'RE DOING THE BEST WE CAN	ليس في الإمكان أفضل مما كان	15
16.	WE DID ALL RIGHT WITHOUT IT	تسير الأمور حسنة بدونها	16
17.	HAS ANYONE ELSE TRIED IT?	هل جربها أحد قبلنا؟	17
18.	WE TRIED THAT BEFORE	جربنا ذلك من قبل.	18
19.	IT CAN'T BE DONE	لا يمكن تطبيقها	19
20.	WE DON'T HAVE THE TIME	ليس لدينا وقت لها	20
21.	THAT'S NOT OUR PROBLEM	ليست هذه مشكلتنا	21
22.	LET'S GET BACK TO REALITY	فلنتزل لأرض الواقع	22
23.	IT ISN'T IN THE BUDGET	لم يرصد لها ميزانية	23
24.	TOO HARD TO SELL	من الصعب تسويقها	24
25.	THAT 'S BEYOND OUR RESPONSIBILITY	ليست ضمن مسؤولياتنا	25

وفي دراسة شاملة حول الجودة الشاملة ومعوقاتها في التعليم الجامعي المصري قام باحث بإعداد استبانة طبقها على 244 عضو هيئة تدريس بكليات التربية والطب البشري والطب البيطري والزراعة والعلوم والهندسة والتجارة بجامعة الزقازيق بمصر

1996م وانتهى منها إلى أهم معوقات الجودة الشاملة حسب ترتيبها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كالتالي:

إن أهم معوقات الجودة الشاملة حسب ترتيبها من وجهة نظر عينة أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية هي :

1) عدم تناسب حجم الطلاب المقبولين مع إمكانات الكلية.
2) اتباع الطرق التقليدية في تقييم الطلاب.
3) غياب الآليات الخاصة بدراسة مقترحات أعضاء هيئة التدريس.
4) عدم ملاءمة ساعات الدراسة لطبيعة المادة.
5) انقطاع الصلة بين الكلية وخريجيها في مواقع العمل لمعرفة آرائهم في برامج الدراسة.
6) غياب التطوير المستمر لنظم التقويم المتبعة.
7) عدم التنسيق مع مؤسسات العمل لتحديد مواصفات الخريج.
8) غياب التطوير المستمر لبرامج الدراسة حسب المتطلبات.
9) نقص المرافق والإمكانات التي تساعد على الأداء الجيد في البحث والتدريس.
10) الصعوبات التي تواجه متابعة الأداء.
11) تأثير التكتلات والشللية في تسيير الأمور.
12) عدم التنسيق بين الكلية ومؤسسات العمل لعقد دورات تدريبية.
13) عدم دعم الإبداع والابتكار.
14) عدم تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
15) الانخفاض الملحوظ في مستوى التزام بعض أعضاء هيئة التدريس.
16) اختلاف مستوى الاهتمام بالأداء باختلاف القيادة.
17) عدم ملاءمة طرق التدريس المتبعة للمواصفات المطلوب تنميتها لدى الخريجين.
18) ثبات الهيكل الدراسي وعدم تغييره وفق نتائج المتابعة.

19) غياب التخطيط لمواءمة الأهداف مع المتطلبات المهنية المتجددة.

20) عدم ملاءمة الأهداف مع تحديات العصر ومستجداته.

(عبدالمنعم محمد نافع، 5، ص 437/ 438)

تاسعا: توصيات الدراسة

في ضوء كل ماسبق نقدم مجموعة من المقترحات التي نتصور أنها تسهم في تحقيق الجودة الشاملة بكليات التربية :

1) قيام رابطة معاهد كليات التربية التي تبنتها جامعة دمشق بعمل قاعدة بيانات شاملة عن كليات التربية في العالم العربي، وبرامجها، ولوائحها، وتجاربها حتى يمكن الاسترشاد بها عند الحكم على البرامج المختلفة لكليات التربية . كما يمكن لهذه الرابطة أن تنشئ قنوات اتصال بين الكليات بعضها وبعض فيما يخص تبادل الرسائل الجامعية .ولعلنا في هذا الصدد نوصي الرابطة بإصدار حولية تعرض الدراسات والبحوث التي اجُريت في الدول العربية، وفي ذلك تكون شبيهة بمرجع مستخلصات البحوث العالمية DAI

قيام إحدى المؤسسات والهيئات العربية (الألكسو / اتحاد الجامعات العربية / رابطة معاهد كليات التربية / أو غيرها) بإجراء دراسة تقويم ذاتي لكليات التربية في العالم العربي في ضوء استمارة جمع بيانات موّحدة تعدها هذه المؤسسة .

2) التفكير في إطالة مدة الدراسة بكليات التربية عاماً خامساً يخصص للتدريب الميداني على غرار سنة الامتياز بكليات الطب . ووضع خطة جيدة تضمن الاستفادة منها إلى أقصى درجة.

3) دعم الصلة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام . إن من الملاحظ أن قطاعاً كبيراً من أعضاء هيئة التدريس، خاصة ممن عينوا مباشرة بالجامعة (معيد / مدرس مساعد) دون النزول لميدان الفعلي، من الملاحظ أن هذا القطاع يكاد يجهل تماماً فلسفة التعليم العام ونظمه . ومن ثم نقترح عقد دورات تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية تعرفهم بواقع العملية التعليمية .

4) إنشاء هيئات للاعتماد الأكاديمي في كل بلد عربي إما تابعة لوزارة التعليم العالي أو لمجالس التعليم العالي تتولى المسؤوليات الآتية :

* التأكد من استيفاء الكليات الحكومية معايير إنشاء كليات التربية قبل إصدار قرار حكومي بافتتاحها .
* التأكد من استيفاء الكليات والمعاهد الخاصة لإعداد المعلمين أيا كانت تخصصاتهم قبل الترخيص لها .
* التقويم المستمر لكليات ومعاهد إعداد المعلم بصفة دورية (كل خمس أو عشر سنوات) للتأكد من استمرارية تطبيق المعايير على أن تتمتع هذه الهيئات بالاستقلالية إدارياً وأكاديمياً .

5) التفكير في إنشاء هيئة اعتماد أكاديمي عربية تابعة لاتحاد الجامعات العربية أو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) تتولى مهمة الاعتراف بالكليات والمعاهد الجديدة، مع الدعوة إلى استقلالية هذه الهيئة إدارياً وأكاديمياً رغم تبعيتها لاتحاد الجامعات أو الالكسو .

6) تفعيل آليات الاعتراف الأكاديمي بمعايير ومستويات لا تقل عن المعايير والمستويات العالمية في مجال إعداد المعلمين .

7) دراسة واقع هيئات ومؤسسات الاعتراف الأكاديمي المتوفرة في الدول العربية الآن. والوقوف على معوقات العمل فيها، وتفعيل دورها فتتحول من مجرد مؤسسات شرفية إلى مؤسسات عمل .

8) التفكير في منح الدرجات الجامعية التربوية (ماجستير / دكتوراه) من باطن الأقسام الأكاديمية المتخصصة وذلك من خلال طرح برنامج الدراسات التربوية موازياً لبرنامج المتخصصين الأكاديميين في هذه الأقسام .

9) تكثيف البحث حول نظام الجودة الشاملة ومراجعة النظام الشبيهة والتجارب الناجحة لاستخلاص مؤشرات تطبيقها ومواءمتها مع طبيعة المرحلة التي تمر بها كليات التربية والسياق الثقافي والاجتماعي لها .

10) إنشاء وحدة أو مركز مصغر أو لجنة لتحقيق الجودة الشاملة ومتابعتها على أن تتمتع باستقلالية في خططها وقراراتها وتتولى المسؤليات الآتية :

أ) متابعة الجديد في مجال الجودة الشاملة ووضع خطة لتحديث الإجراءات في

الكلية في ضوء هذه المستجدات .

ب) توعية العاملين بالكلية بمقومات الجودة الشاملة وذلك من خلال إلقاء محاضرات أو إدارة سمنارات أو تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لجميع العاملين بالكلية .

ج) خلق الشبكات التي تمكنها من الارتباط بالمؤسسات التربوية والاجتماعية والثقافية ذات الصلة بكلية التربية وتحقيق الجودة فيها .

د) تقديم الاستشارات والتوجيهات المهنية لكافة أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم على الأداء الجيد في مختلف جوانب العملية التعليمية .

هـ) وضع طرق لقياس مدى الالتزام بالنظام وآليات لتصحيح الأخطاء .

و) إجراء دراسات تتبعية حول تطبق الجودة ومعوقاتها حتى يمكن تذليلها .

ز) وضع لائحة جزاءات لمختلف أشكال الانحراف عن الإطار الصحيح للكلية ورفض اتجاهات التطوير وتطبيق الجودة الشاملة مع ضرورة إعلام الجميع بهذه اللائحة قبل اتخاذ أي إجراءات ضد أي واحد منهم .

11) تنسيق الجهود بين كل من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي وأصول التربية والعاملين بإدارات التربية والتعليم بحيث يمكن تنمية إطار فكري متسق للتربية العملية بحيث لا يجد طالب التربية العملية أن ما يتعلمه بالجامعة يختلف عما يواجهه بالمدرسة، إن التربية العملية، وإن كانت في أساسها من اختصاص قسم المناهج وطرق التدريس حيث يتم من خلالها التدريب على ما درسه الطالب في طرق التدريس، إلا أنها في نهاية المطاف مسئولية الكلية كلها .

12) التفكير في إنشاء مركز للتربية العملية في كليات التربية يختص بكافة شئونها لا أن تندرج هذه الشؤون بين الأقسام والتخصصات فتتبدد الجهود وتشتت وتتأثر المسئوليات تصنيع، وليصبح غنمها كلاءً مباحاً لجميع هيئة التدريس دون جهد يبذلونه ومسئولية يتحملونها .

13) عقد دورات مستمرة للموجهين والمدرسين الأوائل ومديري المدارس تتولى تنظيمها كليات التربية مستهدفة تعريف قطاع التربية والتعليم بما يجري من برامج، وما يتم تدريسه من مقررات، وما يدّرب عليه طلاب الكليات من مهارات، وما

يشهده من إن التدريس مـن اتجاهـات حديثـة حتـى يتعـاطف هـؤلاء الموجـهون والمدرسون والمديرون مع طلاب التربية العملية، ومعهم بعد التخـرج ولا يسـمع هؤلاء الطلاب بعد ذلك عبارات مثـل : دع مـا تعلمتـه في الكليـة مـن نظريـات وتجارب وإبدأ معنا من حيث بدأنا! .

وبالله التوفيق

المراجع

(أ) المراجع العربية :

1) أحمد سعيد درباس، "إدارة الجودة الكلية ومفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي" . **رسالة الخليج العربي**، الرياض العدد 50، السنة 14- 1994.

2) حسن حسين البيلاوي، خصصة التعليم العالي العربي في القرن الحادي والعشرين التحديات والاستجابات .**المؤتمر التربوي الثاني لكلية التربية جامعة السلطان قابوس خصصة التعليم العالي الجامعي**، مسقط، 23/ 25 أكتوبر 2000م .

3) رشدي أحمد طعيمة وآخرون . **كلية التربية في عقد من الزمان . دراسة تقويمية ذاتية**، كلية التربية والعلوم الإسلامية جامعة السلطان قابوس، مسقط يناير 199 .

4) السيد نور، **الموجهات العامة لتطور الخطط الدراسة بكليات الجامعة**، جامعة الإمارات، العين، الامارات، نوفمبر 1998 .

5) عبدالمنعم محمد نافع، "الجودة الشاملة ومعوقاتها في التعليم الجامعي المصري، دراسة ميدانية"، **مجلة كلية التربية بنها** . فرع جامعة الزقازق . المجلد 7 العدد 25 أكتوبر 1996 – الجزء الاول .

6) فؤاد أبو حطب وامينة محمد كاظم، **تقويم برامج كليات إعداد المعلم في مصر، دراسة قومية**، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي – القاهرة، سبتمبر 1996م .

7) محمد الأحمد الرشيد، ملفات التقويم الذاتي، مجلة **رسالة الخليج العربي**_ العدد 20، السنة 7، 1986 م .

8) محمد الخطيب، **معايير الاعتماد وضمان الجودة، اجتماع الخبراء حول تقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان والجودة في الدول الخليج العربية**، اليونسكو وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان 110/ 13 فبراير 2002 م .

9) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، **التقويم الذاتي واعتماد المستوى التعليمي للمؤسسات التربوية**، الكويت، 1985 م .

10) مسرة بنت عبدالطيف وجوخة بنت عبدالله الشكيلي، **إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها في سلطنة عمان**، وزارة التعليم العالي، مسقط مايو 2002م .

11) منير مطر العتيبي، ومحمد سعيد غالب، "معاير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني البرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية"، **مجلة رسالة الخليج العربي**، الرياض العدد 158، السنة 16، 1996 م .

12) الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، **تقرير التقويم الذاتي**، معهد التربية للمعلمين الكويت . 1983 .

ب) المراجع الأجنبية:

13. AACTE, **Standards and Evaluative Criteria for the Accreditation of Teacher Education**, The American Association of College for teacher Education, Washington, D.C. December 1967.

14. Alstate J.W.**Benchmarking in Higher Education: Adapting best Practices to Imaproue Quality**, 1995 ERIC Digest ED 402800.

15. Baioccer, S.& J De Waters , **Successful College Teaching**, Amyn and Becen, Boston,1997.

16. Denemark,G **Criteria for Curiculum Descisions in Teacher Education,Association for Superision and Curriculuer Development, Washington** D.C. 1978.

17. Dressl,P, **Handbook of Academic Evaluation**, San Francisco, Jassey. Bass Pulelirhers, 1978.

18. Fetterman.D. **Excllence and Equality** N.Y.State, University of NewYork,1988

19. Freed,J.E & Others , **Aculture for Academic Excellence Implementing the Quality Principles in Higher Education**,1997,_ERIC Digest ED 406962.

20. Hogan,J. **Progress Through self - Evaluation : The Path to a Better School Association for the Devlopment of Education in Africa**, 1998

21. International Enceylopedia of Higher Education **Academic Standerds and Accreditation** Vol, 2 A, 1978

22. Kells , H. **Self study Processes A Guide to Self- Evaluation in Higher. Education**, American Council on Education . the Oryx Press Phoenix . Arizona , 4th ed 1995

23. Mc lead J & A Cropley **'Fostering Academic Excellence '** Pergamon Press ' Oxford 1989

24. NCATE **Standards for the Accreditation of Teacher Education, National Council for Accreditation of Teacher Education**, Washington D C 1975

25. Rath , R. **The Role of the University in the Preparation of Teachers**. Palmer Press . London 1999

26. Stufflebeam D.L " **Institutional self - Evalution** " The International Encyclopedia of Education Research and Studies ,Pergamon Press, Oxford 1992

27. The State Advisory Committee and teacher Education **Criteria and Procedures for the Evaluation of Teacher Preparing Institution in the Stste of Minnesota** ,Minneapolis Minnesota , WD

28. Winn R & R Green Applying Total Quality Management in the Educational Process in **International Engineering Education** Vol, 14 No , 1998

